

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SINIFLARINDAKİ ÇOCUKLARIN
PROBLEM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN

Eskişehir 2018

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDAKİ ÇOCUKLARIN
PROBLEM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ



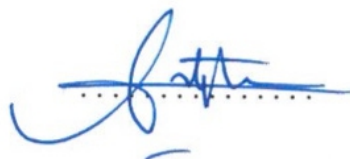

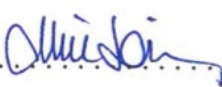
**Okulöncesi Öğretmenliği Programı / Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2019**

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1807E249 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 26.12.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT	
Üye	: Prof.Dr. İbrahim H. DİKEN	
Üye	: Doç.Dr. Serhat ODLUYURT	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	

Prof.Dr. Handan DEVECİ,
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür
Vekili

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDAKİ ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen problem davranışlar çocuğun kendisini, ailesini, arkadaşlarını, öğretmenini ve sınıf iklimini etkilemektedir. Sınıf ortamında öğretmenlerin problem davranışlara müdahale noktasında davranışı doğru analiz etmesi ve etkili stratejiler ortaya koyması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin sahip oldukları bilgi, deneyim ve anlayışlar oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlara nazaran, dışa yönelim problem davranışları daha fazla bildirdiği, alanyazında problem davranış olarak ele alınmayan davranışları ve yetersizlik türlerini problem davranış olarak bildirdiği, gözlem yoluyla problem davranışları belirlediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenler ayrıca problem davranışların çocuktan, aileden ve okuldan kaynaklanan nedenlerine değinmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, problem davranışların en sık öğrenme merkezlerinde oyun zamanı ve etkinlik zamanında ortaya çıktığı, öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kural koyma ve eğitim ortamını düzenleme gibi stratejiler kullandığı ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için çocukla iletişime geçme, iş birliği yapma, ödül ve ceza kullanma gibi stratejiler kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Problem davranış, İstenmeyen davranış, Okul öncesi eğitim, Öğretmen, Çocuk.

ABSTRACT

DETERMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS VIEWS ABOUT PROBLEM BEHAVIORS OF CHILDREN IN THEIR CLASSROOM

Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN

Department of Primary Education

Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, January 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Aslı YILDIRIM POLAT

The problem behaviors observed in preschool children affect the child himself, his family, friends, teacher and the classroom climate. In the classroom environment, it is necessary for teachers to analyze behavior correctly and to present effective strategies at the point of intervention with problem behaviors. Therefore the knowledge, experience and understanding of teachers about problem behaviors are vitally important. Accordingly, this research was conducted to determine the opinions of preschool teachers about problem behaviors. Basic qualitative research design which is a qualitative research approaches was employed in this study. Participants were 12 preschool teachers working in kindergartens and preschool. Data were obtained through personal information form and semi-structured interviews. As a result of the research, it was revealed that the teachers reported the externalizing behavioral problems more than the internalizing problem behaviors, teachers reported problems behaviors that were not considered as problem behaviors in the literature and determined problem behaviors through observation. Teachers also addressed the reason of problem behaviors those were caused by children, family and school. Based on the opinions of the teachers, it has been revealed that problem behaviors occur most often in the time for play in learning centers and at the time of the activity, and teachers use strategies such as setting up rules and designing the educational environment to prevent problem behaviors. It has been found that teachers use strategies such as communicating with children, collaborating, rewarding and punishment to cope with problem behaviors.

Keywords: Problem behavior, Undesired behavior, Preschool education, Teacher, Child.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilme sürecinde yanımda olan ve desteğini esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Öncelikle tez danışmanım olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT'a süreçteki akademik ve psikolojik desteği, hoşgörüsü, yapıcı ve samimi tavrı için teşekkür ederim.

Tezin geliştirilmesine katkı sunan Doç. Dr. Serap Erdoğan'a yapıcı tavrı, pozitifliği, neşesi ve desteği için teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman pozitif ve ufuk açıcı bakış açısı, farklı fikirleri ve davranışlarıyla ilham veren ve içtenlikle yanımda olan Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Doç. Dr. Özlem DİKEN'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Kıymetli görüşleriyle çalışmamın zenginleşmesine katkı sunan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan değerli öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Anadolu Üniversitesi'ne araştırmama sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tez sürecinde ve günlük yaşamımda desteklerini esirgemeyen, Eskişehir'deki ailem olan Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI, Arş. Gör. Cem KALAYCI, Arş. Gör. Gizem YILDIZ ve Arş. Gör. Ümran ALAN'a güzel kalpleri ve tüm iyi niyetleriyle hayatımda oldukları için sonsuz teşekkürler.

Neşemin ve gülücüklerimin solduğu zamanlarda bana neşe olan, hayatıma geç girmesine rağmen kalbimde kocaman yer edinen köpeğim Haldi'ye hayatımıza girdiği ve bizi sevmeyi seçtiği için teşekkürler.

Yaşamıma neşe ve anlam katan, hayatın bana çok özel bir hediyesi olan, hayata bakış açısı ve düşünceleri ile ilham veren, hayatıma uğur getiren değerli eşim Uğur Onur GÜNDEN'e varlığı ve her anlamda desteği için binlerce teşekkürler.

Her anlamda desteklerini hissettiğim, beni kendi çocukları gibi benimseyen ikinci ailem olan GÜNDEN ailesine teşekkürlerimi sunarım. Son olarak ferdi olmaktan büyük mutluluk ve onur duyduğum, bugün bulunduğum yerde olmamın en büyük emektarları olan, sonsuz sevgi ve güveni hiçbir zaman esirgemeyen, her an yanımda olan ve huzur veren sevgili anneme, babama ve kız kardeşlerime varlıkları ve destekleri için sonsuz teşekkürler.

Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN
Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Davranış	2
1.2. Problem Davranış	6
1.2.1. Problem davranışların sınıflandırılması	9
1.2.1.1. Dışsallaştırılmış (dışa yönelim) problem davranışlar	10
1.2.1.2. İçselleştirilmiş (içe yönelim) problem davranışlar	11
1.2.2. Problem davranışa neden olan etmenler.....	12
1.2.2.1. Çocuktan kaynaklanan problem davranışlar	13
1.2.2.2. Aileden kaynaklanan problem davranışlar	14
1.2.2.3. Okuldan kaynaklanan problem davranışlar	15
1.2.3. Problem davranışların işlevleri	16
1.2.4. Problem davranışların önlenmesi.....	17
1.2.5. Problem davranışlar ile baş etme	18
1.3. İlgili Çalışmalar	21
1.4. Gereksinim.....	30
1.5. Amaç	31
1.6. Önem	32
2. YÖNTEM	34

2.1. Araştırma Modeli	34
2.2. Katılımcılar	34
2.2.1. Araştırmacı rolü.....	37
2.3. Verilerin Toplanması ve İşlem Süreci.....	38
2.3.1. Veri toplama araçları.....	38
2.3.1.1. Kişisel bilgi formu	38
2.3.1.2. Görüşme formu	38
2.3.1.2.1. Görüşme sorularının geliştirilmesi	40
2.3.1.2.2. Görüşme ilkeleri	41
2.3.1.2.3. Etik ilkeler	41
2.3.1.2.4. Görüşmelere hazırlık ve görüşme ortamları	42
2.4. Verilerin Analizi	43
2.5. Verilerin Güvenirliği	45
3. BULGULAR.....	47
3.1. Problem Davranışların Tanımlanması ve Sınıflandırılması	47
3.1.1. Dışa yönelim problem davranışlar	47
3.1.2. İçe yönelim problem davranışlar.....	51
3.1.3. Diğer problem davranışlar	52
3.2. Problem Davranışların Nedenleri.....	55
3.2.1. Çocuktan kaynaklanan nedenler.....	55
3.2.2. Aileden kaynaklanan nedenler	57
3.2.3. Okul ortamından kaynaklanan nedenler.....	59
3.3. Problem Davranışların Belirlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	60
3.4. Problem Davranışların Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	64
3.5. Problem Davranışların Ortaya Çıkma Zamanı	67
3.6. Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler	69
3.7. Problem Davranışlarla Baş Etmede İş Birliği	73
3.7.1. İş birliği yapılan kişiler.....	73
3.7.2. İş birliği sürecinde aile.....	76
3.8. Problem Davranışlara İlişkin Geçmiş Deneyimlerden Yararlanma.....	79
3.9. Problem Davranışlara İlişkin Araştırmacılara Öneriler	80

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	83
4.1. Sonuç.....	83
4.2. Tartışma.....	85
4.2.1. Problem davranışların sınıflandırılması.....	85
4.2.2. Problem davranışların nedenleri.....	89
4.2.3. Problem davranışların belirlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler.....	93
4.2.4. Problem davranışların önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ..	95
4.2.5. Problem davranışların ortaya çıkma zamanı	97
4.2.6. Problem davranışlarla baş etme.....	97
4.3. Öneriler	101
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	101
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	102
KAYNAKÇA.....	104

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Problem davranışlarla ilgili araştırmalar	28
Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	36
Tablo 2.2. Görüşme takvimi.	39
Tablo 3.1. Problem davranışlara ilişkin genel tema yapısı	47
Tablo 3.2. Dışa yönelim problem davranışlar	48
Tablo 3.3. İçe yönelim problem davranışlar	51
Tablo 3.4. Diğer problem davranışlar	52
Tablo 3.5. Çocuktan kaynaklanan nedenler	55
Tablo 3.6. Aileden kaynaklanan nedenler	58
Tablo 3.7. Okul ortamından kaynaklanan nedenler	59
Tablo 3.8. Problem davranışların belirlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler	61
Tablo 3.9. Problem davranışların önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler	64
Tablo 3.10. Problem davranışların ortaya çıkma zamanı	68
Tablo 3.11. Problem davranışlarla baş etmede kullanılan yöntem ve teknikler	70
Tablo 3.12. İş birliği yapılan kişiler	74
Tablo 3.13. İş birliği sürecinde aile	76
Tablo 3.14. Problem davranışlara ilişkin geçmiş deneyimlerden yararlanma	79
Tablo 3.15. Problem davranışlara ilişkin araştırmacılara öneriler	81

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AHÇYTÖ	:	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği
APA	:	American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
CBCL	:	Child Behavior Check List (Çocuk Davranışı Kontrol Listesi)
CBQ	:	Çocuk Davranış Anketi
CP	:	Serebral Palsi
CDI	:	Çocuk Depresyon Ölçeği
ÇDDÖ	:	Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği
DSM	:	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinde davranış; üzerine düşünölen ve derinlemesine incelenen bir konu olmuştur. Gerek insan davranışları gerekse hayvan davranışları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve hatta zaman içerisinde sadece doğrudan gözlemlenebilen davranışlar değil aynı zamanda doğrudan gözlemlenemeyen davranışlar da ele alınmıştır. Davranışlar aracılığıyla insanların, kişiler arası ilişkilerini ortaya koyduğu ve geliştirdiği, toplumda yer edindiği, duygu ve düşüncelerini ifade ettiği söylenebilir. Söz konusu bu davranışlar toplum tarafından kabul gören, zarar verici nitelikte olmayan davranışlar olabilirken; aynı zamanda kişinin kendisine ve başkalarına zarar veren, kabul görmeyen davranışlar da olabilmektedir. Bu noktadan hareketle problem davranış; bireye ya da başkalarına zarar veren, kişinin sosyal ilişkilerini ve sosyal çevresiyle etkileşimini sekteye uğratan, bireyin gelişimini destekleyici bilgi ve becerilerin edinimine engel olan, bağılı bulunduğu toplumsal çevreye uymayan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Kanlıklılıçer, 2005). Problem davranışların tanımları yapılırken problem davranışların gelişimsel özelliklerle ilişkisine, sıklık, süreklilik ve yoğunluğuna da dikkat edildiği belirtilmektedir (Arı, Bayhan ve Artan, 1997; Sprague and Walker, 2000). Tanılsın ya da tanılanmasın problem davranışlar bireyin kendisini, ailesini, etkileşimde bulunduğu insanları, akranlarını, okul ortamını ve öğretmeni etkileyebilmektedir. Bu nedenle problem davranışların ortadan kaldırılması önem taşımaktadır. Okul ortamında problem davranışlardan başka çocukların zarar görmemesi, çocuğun problem davranışlarının önlenmesi ve ortadan kaldırılması bağlamında öğretmenlerin sorumluluğu ve denetiminin önemli olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle öğretmenin tüm öğrencilerini tanıması, onların gereksinimlerini analiz edebilmesi, sınıfında eğitim sürecini etkileyen etmenleri belirleyebilmesi süreç içerisinde bir diğer önemli nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin problem davranışı tanımlayabilmesi, türlerini betimleyebilmesi, problem davranış gösteren öğrencilerini belirleyebilmesi ve problem davranışa neden olan etmenleri analiz edebilmesinin problem davranışların ortadan kaldırılması konusunda öncelikli adımlar olduğunu söylenebilir. İfade edilen öncelikli adımların süreç içerisinde uygun olarak betimlenmesinin problem davranışı ortadan kaldırma noktasında destekleyici olacağı aşıkardır. Problem davranışların önlenmesi ve ortadan kaldırılması açısından önemli olan bir diğer noktanın ise müdahale olduğu belirtilebilir. Ancak etkili bir müdahale için öncelikle var olan durumun ortaya konulması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin problem davranışlar hakkında bilgi ve

deneyimlerini anlamaya ve ortaya koymaya yönelik görüş ve önerilerinin ortaya konması önem kazanmaktadır.

1.1. Davranış

İnsanın düşünsel ve bedensel olarak verdiği tepki ve hareketler davranış olarak tanımlanabilmektedir. İnsan davranışı üzerine çalışmalar yapılırken gözlemlenebilir davranışların yanı sıra gözlemlenemeyen davranışların da dikkate alındığı söylenebilir. Davranışların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç farklı Şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bilişsel davranışların düşünme gibi zihinsel süreçleri ifade ettiği belirtilirken, duyuşsal davranışların öfkelenmek gibi duygusal göstergeleri ifade ettiği belirtilmektedir. Psikomotor davranışların ise dışarıdan gözlenebilen bedensel hareketleri kapsadığı söylenmektedir (Bacanlı, 2014). Davranışların bir kısmının doğuştan geldiği önemli bir kısmının ise yaşam deneyimleri ile sonradan öğrenildiği ifade edilmektedir. Hatta doğuştan gelen reflekslerimiz dışında sergilediğimiz her davranışın öğrenilmiş davranışlar olduğu ve öğrenilen davranışlarda, davranışı çevreden bağımsız ele almak mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda davranışların meydana gelmesinde çevresel faktörlerin önemli olduğu ve davranışların çevreye göre Őekillenebileceđi ifade edilmektedir. Özetle doğuştan gelen davranışlar dışında davranışların edinilmesi ve sergilenmesi davranışın öğrenilebilir yönünü ortaya koymaktadır. Davranışların öğrenilebilir olması ise s nd r lebilirlik ve seyrekleştirilebilirlik açısından önemli olan bir diğer noktaya denk gelmektedir (Fidan, 1997).

Geçmişten bugüne insan ve hayvan davranışları dikkat çeken ve üzerine konuşulan bir konu olmuştur. Bilim ile uğraşan insanlar davranış konusuna eğilmiş, davranışları anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda da insan ve hayvanların davranışlarını açıklamaya çalışan birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramların her biri davranışın farklı bir yönüne odaklanmış olsa da temel noktada, davranışın ne olduğu ve davranışın nedenlerinin açıklanması bulunmaktadır.

Bu doğrultuda insanın öğrenme ve davranış özelliklerini açıklamaya çalışan davranışçı kuramın, ilk olarak hayvanlar ile yapılan deneyler ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Ersanlı, 2012). Davranışçı kurama göre davranışlar, uyaranlar sonucu ortaya çıkan tepkiler olarak tanımlanmakta ve davranışlar ölçülürken gözlenebilir davranışlara odaklanılarak, zihinsel süreçler ve içsel yaşantıların dikkate alınmadığı

belirtilmektedir. Bu kuramda davranışların, klasik koşullanma ve edimsel koşullanma olmak üzere iki temel biçimde şekillendiği aktarılmaktadır (Ersanlı, 2012).

Davranışçı kuramın kurucularından olan Ivan Petroviç Pavlov (2003), köpekler üzerinde yaptığı bir çalışma sırasında köpeklerin ete verdikleri tepkiyi, eti getiren kişinin ayak sesi ile bağdaştırdığını ve aynı tepkiyi ayak sesine de verdiklerini fark etmiştir. Bunun fark edilmesi ile birlikte köpeklerde koşullanma üzerinde çalışılmış ve klasik koşullanma bu çalışma ile alanyazına kazandırılmıştır.

Klasik koşullanmada; organizmada tepkiye neden olmayan nötr uyararla birlikte doğal bir tepkiyi ortaya çıkaran koşulsuz uyarıcının verilmesi durumunda, nötr uyararı koşullu uyarıcı olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç neticesinde öğrenme sonucu oluşan koşullu tepkinin ortaya çıktığı ve dolayısıyla davranışın meydana geldiği ifade edilmektedir (Yurtal, 2014). Klasik koşullanmanın bir diğer temsilcisi olan John Broadus Watson ise, Pavlov'un çalışmasından yola çıkarak insan koşullanması üzerine çalışmıştır. Watson deneyde 11 aylık bir bebek ile yaptığı çalışmada; bebeğin beyaz bir fare ile oynadığı ortamda yüksek bir ses çıkarılmış ve bu durum belli bir süre tekrar ettirilmiştir. Ardından bebeğin fare ile sesi ilişkilendirerek sese verdiği korku tepkisini fareye ve daha sonrasında da beyaz fareyi çağrıştıran şeylere verdiği aktarılmaktadır (Curzon and Tummons, 2013; Shute and Slee, 2015).

Klasik koşullanmadan farklı olarak edimsel koşullanmada bireyin uyarana otomatik olarak tepki vermenin dışında kendi davranışlarını ortaya koyduğu savunulmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkan davranışların yanı sıra çevre etkisi ile meydana gelen edimsel davranışların da söz konusu olduğu ve edimsel davranışlarda çevrenin davranış üzerindeki etkisinin davranışın sönmesinde ya da kalıcılığının devam etmesinde önem arz ettiği vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkarak olumlu yaşantıların davranışın tekrardan ortaya çıkmasına etki ettiği; olumsuz yaşantıların ise davranışın sönmesine neden olduğu belirtilmektedir (Skinner, 1953). Edimsel koşullanmada davranış sonrası uyararı olan pekiştirmenin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında toplandığı belirtilmektedir. Olumlu pekiştireçlerin ortama girdiğinde; olumsuz pekiştireçlerin ise ortamdan çıkarıldığında davranışın yapılma sıklığını arttırdığı ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2012). Davranış sonrası uyararlardan olan pekiştirmenin davranış üzerinde etkili olduğu gibi cezanın da davranış üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Skinner (1971), cezanın kalıcı bir yol olmadığını ve buna alternatif olarak davranışın gelişim özellikleri ile bağlantılı olup olmadığına bakılarak hareket

edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca cezanın korku ve kaygı gibi olumsuz etkilerine değinerek, bireylerin davranışı meydana getirme sürecinde içten denetimli olması gerektiğini belirtmiştir.

Davranışı açıklayan bir diğer kuram ise Albert Bandura tarafından ortaya atılan sosyal öğrenme kuramıdır. Bandura, davranışçı yaklaşımın doğal ortamlarda oluşan davranışları yeterince açıklayamadığını ve kişiye davranış sıklığını artırmak için sürekli ödül verilemeyeceğini savunmuştur. Sosyal öğrenme kuramında davranışların gözlem yoluyla başkalarını model alarak da öğrenilebileceği belirtilmektedir. Ancak gözlenen davranışın kazanılması için birtakım süreçler söz konusu olduğu söylenmektedir. Davranış ediniminde; bireyin davranışa dikkat etmesi, davranışı hatırlaması ve taklit yolu ile sergileyip davranışa dönüştürmesi temel süreçler olarak sıralanmaktadır. Bu süreçlerin tamamlanması ile birlikte model alınarak davranış ediniminin meydana geldiği aktarılmaktadır. Davranışın model alınarak öğrenilmesinden hareketle çocuğun çevresindeki bireylerin davranış üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca istendik davranışların edinimi noktasında yetişkin ve akranların uygun model olmasının istendik davranış kazandırma sürecinde önemli olduğu ifade edilmektedir (Korkmaz, 2012; Taylı, 2014).

Davranışın gözlemlenerek model alınmasına yönelik yapılan çalışmalardan biri Bandura, Ross and Ross'un (1961) yapmış olduğu Bobo Doll deneyidir. Çalışmada okul öncesi dönemde bulunan bir grup çocuğa saldırgan davranış sergileyen modelin, Bobo bebeğine sözlü ve fiziksel şiddet uyguladığı görüntüler izletilmiştir. Diğer gruba ise herhangi bir agresif davranış sergilemeyen, olumlu davranış sergileyen bir modelin görüntüleri izletilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve bir yetişkin modeli sunulmamıştır. Ardından videolarda Bobo bebeğine zarar vermek için kullanılan materyallerin yanı sıra şiddet içeren materyaller ile herhangi bir şiddet ögesi barındırmayan oyuncakların bulunduğu bir odada çocukların oyun oynamaları sağlanmıştır. Sonuç olarak saldırgan modele maruz bırakılan çocukların diğer çocuklardan daha fazla saldırgan davranış sergilediği ortaya çıkmıştır. Morrison (2018), çocuğun sosyal ortamda kabul görece iş birliği ve nezaket gibi prososyal davranışlar sergilemesini, yetişkinin model olarak destekleyebileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle çocuklarda gözlem ve model alma yolu ile davranış ediniminin ortaya çıkabildiğini ifade etmek mümkündür. Çocuk üyesi olduğu toplumun ve kültürün davranış özelliklerini yansıtabilme ve gözlemlendiği olumlu/olumsuz davranışları

model alabilmektedir. Bu nedenle çocuğun çevresinde olumlu davranışları gözlemleyebileceği modellerin bulunmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bilişsel gelişim kuramında ise bireyin bilgiyi elde ederken pasif bir alıcı olmaktan ziyade bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdığı savunulmaktadır. Çocuğun gelişiminde ve bilginin edinim süreçlerinde, karmaşık ve içsel yapıları bünyesinde barındıran zihinsel süreçlerin olduğu belirtilmektedir. Sosyokültürel gelişim kuramında ise zihinsel süreçlerin yanı sıra sosyal etkileşim, dil ve kültür bileşenlerinin de önemine değinilmektedir (Trawick Smith, 2014). Sosyokültürel gelişim kuramının temsilcisi olan Vygotsky, bilginin bireyler arasında birbirine aktarım yolu ile öğrenildiğini belirtmiştir. Bir usta çırak ilişkisi metaforuyla ifade edilen bu aktarımda, bilginin deneyimli bireylerden deneyimsiz bireylere geçişi söz konusudur (Bentham, 2002). Bu doğrultuda birey gözlem ve deneyim aktarımı aracılığı ile kendi davranışlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle, çocuğun bilgi, deneyim ve davranışlarını model aldığı bireyin olumlu davranışsal özellikler göstermesinin önem taşıdığı söylenebilir.

Bireyin gelişiminde büyük ölçüde çevrenin etkisine değinen ekolojik sistemler kuramında, çocuğun merkezde olduğu iç içe katmanlardan oluşan bir sistem bulunmaktadır. Çocuğun sistemler, sistemlerin ise birbirleriyle etkileşimi çocuğun yaşamını, gelişimini ve davranışlarını etkilemektedir. Bronfenbrenner çocuğun merkezde olduğu bu katmanlı yapıyı; Mikrosistem, Mezosistem, Eksosistem, Makrosistem olarak ifade etmiştir. En içte yer alan mikrosistemde; çocuğun içine doğduğu ortamdaki etkileşimler, okul ve akran ilişkileri söz konusudur. Çocuk hem çevreyi etkilemekte hem de çevreden etkilenmektedir. Örneğin; çocuğun ebeveynleri ile bireysel etkileşimi hem çocuğun hem de ebeveyninin davranışlarına yansımaktadır. Benzer şekilde ebeveynlerin birbirleri ile etkileşimi de çocuğu etkilemektedir. Mikrosistemde yer alan aile ve okul gibi unsurların birbirleri ile etkileşimleri mezosistemi oluşturmaktadır. Örneğin; çocuğun ev yaşantısı, onun akran ilişkilerini ve okul yaşantısını da etkilemektedir. Evdeki bir bireyin sağlık durumu, bireyler arası ikili ilişkiler, ev ortamındaki değişiklikler çocuğun okul yaşantısına da etki edebilmektedir. Eksosistemde ise çocuğu dolaylı olarak etkileyen unsurlar söz konusudur. Buna; ebeveynlerin iş ve ekonomik durumu, iş yerindeki ilişkileri, sağlık ya da güvenlik hizmetleri, ebeveynlerin bir yakınının kaybetmesine bağlı olarak yaşadığı sorunlar örnek olarak verilebilir. Bu ikincil çevrelerde yaşanan ilişkiler çocuğu ve davranışlarını olumlu veya olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Makrosistem ise sistemlerin çatısını oluşturmaktadır. Burada çocuğun yaşadığı toplumsal yapı, kültür,

gelenek, etnik köken gibi unsurlar yer almaktadır. Örneğin çocuğun toplumsal bağlamda doğduğu kültürel kodlar, alt sistemlerdeki deneyim ve etkileşimlerini pozitif yönde etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Berk, 2011; Gordon and Browne, 2011; Trawick Smith, 2014). Tüm bu sistemlerin birbirini etkilediği ve birbirlerinden etkilendiğini söylemek mümkündür. Sistemlerin herhangi birinde meydana gelen değişikliklerin ise diğer sistemleri ve doğrudan veya dolaylı olarak çocuğu etkileyebilmektedir.

Davranışa yönelik yapılan çalışmalar ve kuramlara bakıldığında davranışın farklı yönlerine değinildiği görülmektedir. Çocuğun doğuştan getirdiği davranışlar çevre ile etkileşimleri aracılığıyla çeşitlenmekte ve çocuk yeni davranışlar edinmektedir. Edinilen bu davranışlar, çocuğun etkileşimde bulunduğu çevre tarafından kabul edilebilen davranışlar olabileceği gibi; kabul görmeyen, çocuğa çevresine ve etkileşimde bulunduğu bireylere zarar veren davranışlar da olabilmektedir. Söz konusu bu ve benzeri davranışların problem davranış olarak adlandırıldığı söylenebilir. İlerleyen başlıklarda problem davranış kavramına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Problem Davranış

Bir davranışın normal ya da anormal olduğunun belirlenmesinin net bir sınırı olmadığı ve bu nedenle tanımlama sırasında öznelğin ön planda olduğu ifade edilmektedir. Normal kabul edilmeyen davranışın geçici bir süre sergilenme olasılığı, gelişim dönemlerinin ve gelişimsel özelliklerin duygu ve davranışlar üzerindeki etkisi, toplumun uyum sorunu olan ya da hüküm giymiş olan çocuklara karşı dışlama tutumu, konu ile ilgili alanın düzensiz bir yapısı olması, davranışa bağlı olarak psikiyatrik tanıların söz konusu olması ya da olmaması gibi sebepler nedeniyle duygusal ve davranışsal bozuklukların kapsamlı bir tanımını yapmak zor olabilmektedir (Austin and Sciarra, 2015).

Problem davranış; bireye ya da başkalarına zararlı sonuçlanan, kişinin sosyal ilişkilerini ve sosyal çevresiyle etkileşimini sekteye uğratan, bireyin gelişimini destekleyici bilgi ve becerilerin edinimine engel olan ve bağlı bulunduğu toplumsal çevreye ait normlara uymayan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Doss and Reichle (1991'den aktaran Goldsmith, 2008, s.4), problem davranışların zarar verme yönüne vurgu yaparak problem davranışları; çocuğun sosyalliğine zarar veren,

kişilerin ve çevrenin fiziksel olarak zarar görmesine sebep olan, öğrenmeye engel olan davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Problem davranışların uyum sorunları ile ilişkilendirildiği tanımlar da söz konusudur. Yavuzer' e (1999) göre, uyum kişinin kendisi ile çevresi arasında yakaladığı bütünlük ve dengedir. Kişinin yaşayacağı uyum sorunlarının bireyde kalıcı hale gelmesi problem davranış olarak ifade edilmektedir. Aydoğmuş (1995) ise uyumu canlıların doğa ile başa çıkma ve hayatını doğal işleyişe uygun sürdürebilmesi olarak tanımlamış ve davranışın uyum sağlayıcı olmayışı ile ortaya çıkan davranışı problem davranış olarak ifade etmiştir.

Problem davranışlara ilişkin yapılan tanımlarda dikkat çeken bir diğer unsur ise toplumsal normlara uymayan davranışların problem davranış olarak ifade edilmesidir. Kazdin and De Los Reyes (2007) problem davranışı, normal olarak kabul edilen davranışların dışında kalan antisosyal davranışlar olarak tanımlamıştır. Bir davranışın antisosyal olmasının boyutu; davranışın sıklığı, yoğunluğu, sürekliliği, izole edilmiş olması ya da toplumsal normlara fazlaca aykırı bir sendromun parçası olup olmadığı, çocuğun çevresindeki yetişkinlerin yargılamasının çocuğun önemli ölçüde zararına yol açıp açmadığı gibi bazı özelliklere dayanılarak kategorize edilmiştir. Bir başka tanıma göre ise; antisosyal davranışların sosyal açıdan kabul edilmeyecek kadar sık gösterilmesi ve bu davranışların sorun çıkaracak düzeyde olup farklı ortamlarda tekrarlanması durumunda problem davranış olarak nitelenebileceği belirtilmektedir. Bir başka tanımda ise problem davranışı olan çocukların akranlarından farklı olarak daha çok zarar verici ve saldırgan davranış sergileme durumuna vurgu yapılmaktadır (Kauffman and Landrum, 2015). Amerikan Psikoloji Birliği-APA (2013), problem davranışı başkalarının temel hakları ve toplumsal normların büyük oranda ihlali yolu ile tekrarlı davranış gösterme durumu olarak tanımlamıştır.

Bir davranışın problem davranış olarak adlandırılmasında gelişim döneminin ve özelliklerinin göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılması önerilmektedir. Yaşlara bağlı olarak bazı gelişimsel özellikler söz konusu olmakta ve çocuğun gelişim döneminin bir parçası olan davranışta bulunması normal olarak kabul edilirken; yaşa ve gelişimsel özelliklere uygun olmayan davranışlar anormal olarak kabul edilmektedir (Campbell, 2002; Butcher, Mineka and Hooley, 2013). Örneğin; 0-2 yaşta emme davranışı normallik gösteren bir davranışken, bu davranış 9 yaşında problem davranış olarak nitelendirilebilmektedir. Aydoğmuş'a (1995) göre gelişimsel ilerleme ile beraber

ortaya çıkan problem davranışlar o dönemin özelliği olarak kabul edilirken, davranışın sona ermeyip sonraki yaşlarda ve dönemlerde süregelmesi problem davranış ve uyum sorunu olarak tanımlanmaktadır.

Bir davranışın problem davranış olup olmadığına karar verme sürecinde sıklık, süreklilik ve yoğunluk kavramları karşımıza çıkmaktadır. Arı, Bayhan ve Artan (1997), problem davranışın belirlenmesinde gelişimsel özellik, davranışın sıklığı ve şiddeti, çocuğun uyum ve yaşantısı dikkate alınarak bir değerlendirme yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Sprague and Walker (2000); problem davranışın sıklığı, şiddeti, süresi ve çok yönlülüğü dikkate alınarak yapılması gereken bir değerlendirmeden söz edip; bunlara odaklanmanın, problem davranış noktasında yüksek risk grubundaki bireylerin tanımlanması ve belirlenmesinde iyi bir yöntem olabileceğini belirtmiştir.

Yavuzer'e (1999) göre neredeyse tüm çocuklar gelişimsel özellikleri dolayısıyla bazı problem davranışlar sergileyebilmektedir. Yavuzer (1999), bu davranışların problem davranış olarak değerlendirilmesi, normal ya da normal dışı davranışın belirlenebilmesi için dikkate alınması gereken bazı özelliklere dikkat çekmiştir. Bunlar:

- 1) Yaşa uygunluk,
- 2) Davranışların yoğunluğu,
- 3) Süreklilik,
- 4) Cinsel rol beklentisi,
- 5) Kültürel faktörler olarak sıralanmaktadır (Yavuzer, 1999).

Alanyazına bakıldığı zaman saldırganlık, sözel şiddet, arkadaşlarının çalışmasına engel olma, yalan söyleme, içe kapanıklık, aşırı kaygı ve çekingenlik, arkadaş edinememe, kurallara uymama, kaçma, karşı koyma, kıskançlık, materyallere zarar verme, çalma, alay etme, korku, öfke, parmak emme erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar olarak ele alınmıştır (Aydoğmuş, 1995; Yörükoğlu, 1997; Başar, 1999; Yavuzer, 1999; Kapıcı, 2004; Yavuzer, 2006; Ada, 2012; Austin and Sciarra, 2015; Gültekin Akduman, 2015; Özbey, 2015). Bunun yanı sıra fiziksel zarar verme, ateşle oynama gibi tehlikeli durumlarda bulunma, canlılara kötü davranma saldırgan davranışlar problem davranış olarak tanımlanmıştır (Winkelstern and Jongsma, 2016).

Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar, ileri yaşlardaki problem davranışlara ve psikolojik sorunlara yordayıcı olabilmektedir (Mesman and Koot, 2001; Broidy vd., 2003; Bornstein, Hahn and Suwalsky, 2013). Ttofi ve diğerleri (2014), dışsallaştırıcı bir davranış olan zorba davranışın ileri yaşlardaki antisosyal davranış,

şiddet, depresyon gibi çeşitli içselleştirici ve dışsallaştırıcı psikopatolojik problemlerin yordayıcısı olabileceğini ifade etmektedir. Ural ve Özteke (2007) ise problem davranışın, davranışa maruz kalan çocuğa etkisine değinmiş ve bu durumun çocuk için; üzüntü, küçük düşme, stres, güvensizlik, endişe, utanma, başarısızlık gibi etkilerinin olabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra problem davranışa maruz kalan çocuğun da bir süre sonra problem davranış geliştirebileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlara müdahale edilmesi gerektiği önemli bir durum olarak ifade edilebilir.

Problem davranışların tanımlarına bakıldığında çeşitli davranışların problem davranış olarak atfedildiği görülmektedir. Bu durum problem davranışların gruplandırılmasına, farklı açılardan ele alınmasına neden olmuştur. Problem davranışların, dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışlar olarak sınıflandırılmasına ilişkin bilgilere izleyen başlıkta yer verilmiştir.

1.2.1. Problem davranışların sınıflandırılması

Problem davranışların çeşitliliği, davranışların sınıflandırılarak ortaya konulmasına yol açmıştır. Achenbach (1966) cinsiyet değişkenini kontrol altına aldığı psikiyatrik tanı almış 600 çocukla bir çalışma yürütmüş ve çalışmanın bir amacına bağlı olarak davranışları faktör analizi yolu ile sınıflandırmıştır. Çalışma sonucunda içe yönelim ve dışa yönelim problem davranış sınıflandırması yapılmıştır. Problem davranışların sınıflandırılması; davranışın doğasını ve kökenini anlamlandırmada destekleyici rol oynamakta ve problem davranışların sınıflandırılmasında psikiyatrik sınıflama ve davranışsal sınıflandırma karşımıza çıkmaktadır. Eğitimsel açıdan değerlendirildiğinde, psikiyatrik sınıflandırma öğretme amaçlarının uygulanabilirliği açısından uygun bir yöntem olarak önerilmemekte; boyutsal sınıflandırma ise bireylerin değil davranışların sınıflandırılması yönüyle eğitim alanında kullanılmak için uygun bir yöntem olarak önerilmektedir. Boyutsal sınıflandırmada; saldırganlık, zarar verme gibi davranışları içeren dışsallaştırılmış davranışlar ile kaygı, sosyal içe dönüklük gibi davranışları içeren içselleştirilmiş davranışların sınıflandırılması söz konudur (Kauffman and Landrum, 2015). Buradan hareketle problem davranışların; dışsallaştırılmış (dışa yönelim) problem davranışlar ve içselleştirilmiş (içe yönelim) davranışlar olarak iki grupta ele alınabileceği ifade edilmektedir (Achenbach, 1966; Campbell, 1995; Caldarella and Merrell, 1997;

Gimpel and Holland, 2003; Aunola and Nurmi, 2005; Yaşar Ekici, 2013; Austin and Sciarra, 2015). Bireyde; dışa yönelimli ve içe yönelimli problem davranışların tek başına görülebileceği gibi, ikisini bir arada görmek de mümkündür. Aynı şekilde bu davranışların birbirini tetiklemesi ve takip etmesi de olasıdır (Kauffman and Landrum, 2015). Hem içe yönelim problem davranış hem de dışa yönelim problem davranış özellikleri sergileyen çocukların, daha az sosyal ilişki kurduğu ve oyun esnasında arkadaşlarıyla daha az pozitif etkileşime girdikleri belirtilmektedir (Rusby, 1998). Bu araştırmada dışa yönelim problem davranışlar ve içe yönelim problem davranışlar sınıflandırılması kullanılmıştır. Dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışlara ilişkin bilgilere izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

1.2.1.1. Dışallaştırılmış (dışa yönelim) problem davranışlar

Kontrol eksikliği, hiperaktivite ve agresif belirtilerle karakterize olan dışa yönelim problem davranışlar (Marchand and Hock, 1998); toplumsal norm ihlali, şiddet, kural ihlali gibi gözlemlenebilen davranışları kapsamaktadır (Austin and Sciarra, 2015). Doğrudan gözlemlenebilen dışa yönelim problem davranışlar, başkalarına zarar verme ile karakterize özellik sergilemekte ve çocuğun içerisinde bulunduğu çevreyi de etkileyebilmektedir (Campbell, 2002). Alanyazında; saldırma, kontrolsüzlük, öfke nöbeti, itaatsizlik, ısırma, alay etme, düşmanca tavırlar, karşı koyma, kurallara uymama, sözlü ya da fiziksel saldırı, hiperaktivite ve antisosyal davranışlar dışa yönelim problem davranışlar olarak belirtilmektedir (Campbell, 1995; Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010; Merrell, 2008; Campbell, 2002; Henricsson, 2006). Annenin hamilelik öncesi akıl sağlığı ile ilgili yaşamış olduğu sorunların ve çocuğun 2 yaş düzeyinde sergilediği dışa yönelim problem davranışların, çocuğun ileri yaşlardaki dışa yönelim problem davranışlarını yordadığı belirtilmektedir (Mantyma vd., 2012).

Dışa yönelim problem davranışlarda cinsiyet farklılıkları değinilen bir diğer başlık olarak ifade edilebilir. Alanyazında dışa yönelim problem davranışların erkek çocuklarında daha fazla gözlemlendiğini belirten çalışmalar yer almaktadır (Marchand and Hock, 1998, Henricsson, 2006; Card vd., 2008; Lussier, Corrado and Tzoumakis, 2012.) Henricsson (2006), okul öncesi eğitim ortamlarında erkek çocuklarının daha fazla sözel ve fiziksel şiddet sergilediğini belirtmiştir. Lussier, Coorado and Tzoumakis (2012); yaptıkları bir çalışma ile erkek çocukların kız çocuklarına nazaran daha fazla saldırgan

davranış sergilediğini, kız ve erkek çocuklar arasında cinsiyete özgü farklı saldırganlık kalıplarının olduğunu belirtmiştir. Card ve diğerleri (2008) ise; erkeklerin vurma davranışı gibi doğrudan saldırganlık; kızların ise duygusal olarak zarar verme gibi dolaylı saldırganlık eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra dolaylı saldırganlıkta cinsiyet farklılıklarının olmadığını, erkeklerin de dolaylı saldırganlığı tercih ettiklerini belirtilmektedir. Erkek çocukların kız çocuklarına nazaran daha fazla fiziksel etkileşimde bulunması, erkek çocuklarında dışa yönelim problem davranışların daha fazla görülmesini açıklayabilmektedir. Dolayısıyla sosyal etkileşimdeki farklılıklar bağlamında, dışa yönelim problem davranışlar da farklılıklar gösterebilmektedir (Prinz, Onghena and Hellinckx, 2005).

Problem davranışların sınıflandırılmasında; başkalarına verilen zararı ve doğrudan gözlenebilen davranışları içeren dışa yönelim problem davranışların yanı sıra; kişinin kendisine yönelik zararı içeren içe yönelim problem davranışlara da vurgu yapılmaktadır.

1.2.1.2. İçselleştirilmiş (içe yönelim) problem davranışlar

Çekilme, kaygı, depresyon, somatik kaygılar gibi daha pasif belirtiler ile karakterize olan içe yönelim problem davranışlar (Marchand and Hock, 1998); kişinin duygularını iletmesiyle alakalı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürekli endişe durumu, takıntılı davranışlar, hastalığa bağlı olmaksızın yaşanan ağrılar veya şikâyetler içe yönelim bir probleme sahip çocuklarda gözlenebilen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Durak, 2015). İçe dönük olan içe yönelim problem davranışlar, duyguları ve psikiyatrik durumları ve doğrudan gözlenemeyen, düşünce, duygu ve psikiyatrik tanımlar gibi türleri olan davranışları içermektedir (Campbell, 1995; Gimpell and Holland, 2003; Austin and Sciarra, 2015). Alanyazında; endişe, depresyon, korku, mutsuzluk, geri çekilme, somatik şikâyetler gibi duygu ve davranış problemleri içe yönelim problem davranışlar olarak ele alınmaktadır (Campbell, 1995; Campbell, 2002; Merrell, 2008; Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010). Çocukluk döneminde çocuğun maruz kaldığı yüksek ebeveyn stresi ve bebeklik dönemindeki aile içi şiddet gibi durumlar içe yönelim problem davranışların yordayıcısı olabilmektedir (Mantyma vd., 2012).

İçe yönelim problem davranışlar daha az belirti gösterebildiği için yetişkinler tarafından göz ardı edilebilmektedir (Campbell, 2002). İçe yönelim problem davranışlar dışa yönelim problem davranışlardan daha az teşhis edilse de erken çocukluk döneminde ikisi de yaygın olarak görülmektedir (Gimpell and Holland, 2003). Alanyazında, kız

çocuklarının içe yönelim problem davranışlara daha eğilimli olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Nolen Hoeksema and Girgus, 1994; Brenning vd., 2012). Maughan (2004), kız çocuklarının erkek çocuklarına göre problem durumunda içe yönelim problem davranışa yöneldiğini belirtmiştir. Buradan hareketle dışa yönelim problem davranışlar kadar içe yönelim problem davranışlara da dikkat edilmesi gerektiği ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin içe yönelim problem davranış gösteren çocukların belirlenerek gereken tedbirlerin alınması gerektiğini ifade etmek yerinde olacaktır. Bir davranışa müdahale etmek, davranışa ilişkin gereken tedbirleri alabilmek, davranışın doğru bir şekilde analiz edilmesini ve o davranışın nedenini tespit etmeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla doğru analiz edilmeyen ve nedeni belirlenemeyen bir müdahalenin etkili ve uygun bir müdahale olamayacağı gibi zaman kaybına sebep olabileceği, çocuğu ve çevresini olumsuz etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Problem davranışlara neden olan etmenlere ilişkin bilgilere izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

1.2.2. Problem davranışa neden olan etmenler

Çocuklar gelişimsel dönemlerden geçerken bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Gelişimsel özellikleri ve çıktıları bünyesinde barındıran bu sorunların atlatılması için ebeveyn desteğine gereksinim duyulmaktadır. Etkili ve nitelikli bir ebeveyn desteğinin sağlanamaması ve ebeveynin olumsuz tutum sergilemesi durumunda sorunların büyüyerek duygusal ve davranışsal sorunlar ortaya çıkarabileceği ifade edilmektedir (Arı, Bayhan ve Artan, 1997). Çocuğun içsel çatışmalarını içinde barındırmak yerine dışarıya yansıtması problem davranışlara zemin hazırlayabilmektedir. Ayrıca ailenin geçirdiği travma, sağlıklı olmayan ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuğun fiziksel ve zihinsel özellikleri, hastalıklar, çocuğun yetiştirilmesindeki tutum ve davranışlar (Yörükoğlu, 1997); medya araçlarının kontrolsüz kullanımı uyum bozukluğu ve problem davranış ortaya çıkarabilmektedir (Tahiroğlu vd., 2010).

Deater Deckard ve diğerleri (1998), yaptıkları çalışmada dışa yönelim problem davranışların; çocuk risk faktörleri, sosyokültürel risk faktörleri, ebeveynlik risk faktörleri ve akran deneyimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgular sonucunda dışa yönelim problem davranışların ortaya çıkmasında sadece çocuğun kendisinin ya da sosyokültürel faktörlerin etkili olmadığı, erken dönemlerdeki ebeveyn ve akran

deneyimlerinin de önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Connor (2002); aile yapısının, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumunun, sosyoekonomik durumun, ebeveynlerin psikiyatrik durumunun, anne ve babadaki depresyonun, ihmal ve istismarın, toplumdaki yoksulluğun, kitle iletişim araçlarındaki şiddetin, çeşitli akran faktörlerinin çocuk ve gençlerde problem davranışlara sebep olabilecek faktörler olduğunu belirtmiştir.

Çocuk günlük yaşamda birçok kurum ve kişi ile etkileşim içerisinde olmakta ve çocuğun davranışları bu etkileşimler aracılığı ile değişip çeşitlenebilmektedir. Bu nedenle problem davranışların tek bir nedenden kaynaklandığını ifade etmek zor olacaktır. Problem davranışların çocuktan, aileden ve okuldan kaynaklanan nedenlerine izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

1.2.2.1. Çocuktan kaynaklanan problem davranışlar

Çocuğun kendisini ve duygularını ifade edememesi iletişim sorunlarına sebep olabilmektedir. Kendisini doğru bir şekilde ifade edemeyen çocuk çevresinde istemediği, rahatsız edici durumlara, saldırgan davranış gibi problem davranışlar ile tepki verebilmektedir (Köroğlu, 2005). Kauffman and Landrum (2015); genetik etmenlerin, mizacın, beyin işlevlerindeki sorunun, beslenme ve sağlık sorunlarının problem davranışlara sebep olabilecek biyolojik faktörler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu davranışlarda çevresel etkilere de değinilerek çevrenin davranış üzerindeki önemi ifade edilmiştir.

İstismar gibi çocuğu büyük oranda etkileyebilecek olumsuz yaşantılar, çocuğu psikolojik olarak etkileyebileceği gibi sinir sistemine de etki ederek biyolojik etkilere sebep olabilmektedir. Çocukluk döneminde gelişimine devam eden beyin, bu dönemdeki travmatik olaylar sonucu zarar görebilmektedir. Bu durum öfke ve duygu kontrolünde sıkıntılara ve problem davranışlara sebep olabilmektedir (Heide and Solomon, 2006).

Bireyin kendisi ya da bir başkası için eylemin sonucunu düşünmeksizin hızlı ve plansız tepkide bulunması olarak tanımlanan dürtüsellığın (Moeller vd., 2001); problem davranışlar ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Demirbaş, 2014). Duygusal olarak daha kararsız yapıda olan bireylerin, dürtüsel eylemlere daha yatkın olması ve buna bağlı olarak problem davranış sergilemesi olasıdır (Prinzle, Onghena and Hellinckx, 2005).

1.2.2.2. Aileden kaynaklanan problem davranışlar

Çocuğun içerisinde doğduğu ve dahil olduğu ilk sosyal ortam aile ortamıdır. Bebeklik döneminden itibaren çocuğun aile yaşantıları, onun ileri yaşlarında da etkisini hissettirebilecektir. Bu sebeple ailenin, çocuğun gelişiminde temel yapıtaşlarından biri olduğunu ifade etmek mümkündür. Aile çocuğun gelişiminde etkili olabildiği gibi davranışlarında da etkili olabilmektedir.

Ebeveyn stresi, özellikleri, psikolojik durumu, psikopatolojik problemleri çocukta içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlara zemin hazırlayabilmektedir (Marchand and Hock, 1998; Kopp and Beauchaine, 2007; Dubois Comtois, Moss, Cyr and Pascuzzo, 2013; Dutton, Denny Keys and Sells, 2011). Çatışmalı ev ortamı, stres, erken yaşta anne olma, annenin ve evdeki diğer kişilerin psikolojik durumu, ebeveynlerin boşanmış olması ve sert ebeveyn tutumu çocukta problem davranışları ortaya çıkarabilen aile faktörleri olarak sıralanmaktadır (Deater Deckard vd., 1998). Benzer şekilde Yörükoğlu (1997) şiddet, serbest ya da sert ebeveyn tutumu, baskı ve sağlıklı olmayan ebeveyn etkileşimi gibi faktörlerin çocuklarda saldırganlık, yalan ve içe kapanıklık gibi problem davranışları ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra antisosyal birincil bakıcıya sahip çocukların daha fazla fiziksel saldırganlık sergilediği ifade edilmektedir (Lussier, Coorado and Tzoumakis, 2012). Ebeveynler arasındaki ilişki ve etkileşim, ebeveyn-çocuk etkileşimi de problem davranışlara neden olabilmektedir (Dix and Lochman, 1990; Parcel, Campbell and Zhong, 2012). Boşanmış ebeveynlerin çocuklarının problem davranış gösterme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmekte ve bunun yanı sıra ailedeki birey sayısının artmasının da problem davranışların sergilenme olasılığını etkilediği ifade edilmektedir (Parcel, Campbell and Zhong, 2012).

Çocukta görülen problem davranışlar; ebeveyn stresi, psikolojik durum gibi değişkenlerin yanı sıra çocuk-ebeveyn bağlanma bozukluklarından da kaynaklanabilmektedir (Fearon vd., 2010; Dutton, Denny Keys and Sells, 2011). Bazı anne çocuk ilişkisel bağlanma modelleri, çocuğun problem davranış göstermesine ve psikopatolojik problemlere zemin oluşturabilmektedir. Güvenli bağlanma gerçekleştiren çocuklar daha az problem davranış sergileyebilmekte ve var olan problem davranışları ise zaman içerisinde azalma meydana gelebilmektedir (Roskam, 2018). Güvenli bağlanmanın aksine denetimli-cezalandırıcı ve kararsız bağlanma modeline sahip çocuklar; ebeveynlerinin dikkatini çekme amacıyla zorlayıcı stratejiler kullanabilmekte veya problem davranış sergileyebilmektedir (Dubois Comtois vd., 2013).

Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) çocuğun içerisinde bulunduğu ev ortamı, anne babanın tutum ve yaklaşımı, ebeveynler arası etkileşim, aileyi etkileyen çevresel etmenler gibi faktörlerin çocukların sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen bu faktörlerin olumsuz yaşantılar ortaya çıkaracak biçimde sürdürülmesi, çocukta problem davranışlara neden olabilmektedir.

Ebeveynlik stilleri, çocukta görülen problem davranışların aileden kaynaklı bir diğer nedenidir (Arı vd., 1997; Akhter vd., 2011). Otoriter ebeveynlik stili, problem davranışlara neden olabilmektedir (Paulussen Hoogeboom vd., 2008). Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018); öğretmen görüşlerine dayalı yaptıkları çalışma sonucunda; ilgisiz ebeveyn davranışının çocukta içe kapanıklığa yol açtığını, tek çocuk olma durumunun uyum problemlerine ve etkinliğe katılımda sorunlara neden olduğunu, yüksek beklentinin çocuğun hırçınlaşmasına ve arkadaş ilişkilerinin kötü olmasına neden olduğunu, ev ortamında olumsuz sözel ifadelerin sınıf ortamına yansıdığını rapor etmişlerdir. Çocuğun aile ortamından sonra dahil olduğu yeni bir ortam olan okuldan kaynaklanan problem davranışlara izleyen başlıkta yer verilmiştir.

1.2.2.3. Okuldan kaynaklanan problem davranışlar

Okul ortamı, çocuğun aile ve yakınları dışında yeni bir çevreye dahil olduğu ve sosyalleşme fırsatı bulduğu önemli ortamlardan biri olarak ifade edilebilir. Bireyin hem eğitim-öğretim faaliyetlerine katıldığı hem de sosyal çevre edindiği okul, çocuğa sosyalleşmenin yanı sıra akademik başarı ortamı sunmaktadır. Ancak okul yalnızca akademik başarı ile özdeşleştirilmemelidir. Okul ortamı çocukların davranışları üzerinde de etkili olabilmektedir. Çocuğun okul dışındaki yaşantısı, gelmiş olduğu sosyal çevre, aile ortamı gibi değişkenler çocuğun davranışlarını ve dolayısıyla da okul içi davranışlarını etkilemektedir. Okul ortamında, çocuğun okul dışı yaşantısından edinmiş olduğu olumlu ve olumsuz davranışları görmek mümkündür. Okul deneyimleri; bu olumsuz davranışların ortadan kalkmasını sağlayabileceği gibi, bu davranışları farkında olmaksızın da destekleyebilmektedir. Bu sebeple okulun problem davranışlar üzerine etkisinin anlaşılması önem arz etmektedir. Kauffman and Landrum (2015) okulun problem davranışlar üzerindeki; bireysel özelliklerin dikkate alınmaması, çocuğun özelliklerine uygun olmayan beklentiler içerisine girilmesi, davranış yönetimindeki tutarsızlık sergilenmemesi ve öğretimin işlevsel olmaması gibi bazı etkilerine dikkat

çekmiştir. Bunun yanı sıra beceri öğretiminde yaşanan eksikliklerin, uygun olmayan pekiştirme sunumunun, olumsuz okul ve sınıf ortamının ve uygun olmayan davranış modellerinin problem davranışlar ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Okul yönetiminin demokratik bir tutum sergileyip öğrenci görüşlerini alarak okul düzenini kurması, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak bir ortam sunulmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca yasaklamalardan oluşan bir sistemden uzaklaşıp, destekleyici yolları tercih ederek öğrencilerde problem davranışların azalmasında etkili olabilecektir. Problem davranışları azaltabilecek önlemler arasında sağlıklı okul-veli iş birliği ve rehberlik hizmeti de yer almaktadır (Başar, 1999). Okul ortamında çocuğun en fazla etkileşim kurduğu bireylerden biri olan öğretmen, çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı ve örnek aldığı önemli yetişkinlerden biridir. Öğretmenin sergilediği olumsuz davranışlar, aşırı eleştirici yaklaşımı, kıyaslayıcı ve sert tutumu çocuklarda problem davranışlara neden olabilmekte ve var olan problem davranışları da artırabilmektedir (Baran, 1993).

Öğrencilerin okul ve sınıf ortamında; neler yapabileceklerinin ve neler yapamayacaklarının belirsiz olması problem davranışa neden olabilmektedir. Belirsiz, açık ve anlaşılır olmayan kurallar; problem davranışlara ortam hazırlamaktadır (Mayer, 1995). İzleyen başlıkta problem davranışların hangi amaçlara hizmet ettiğine dair bilgilerin aktarıldığı problem davranışların işlevlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.2.3. Problem davranışların işlevleri

Problem davranışlar belirli amaçlar ve hedeflere hizmet edebilmektedir. Çocuklar problem davranışları korkutma, kızdırma, küçük düşürme, izole etme, yalnız bırakma, kaygı yaratma amacıyla sergileyebilmektedir (Ural ve Özteke, 2007). Problem davranışların işlevlerinin; sosyal ilgi elde etme, dikkat çekme, nesne elde etme, duyuşsal uyarı elde etme, kaçma/kaçınma olduğu ifade edilmektedir. Çocuk çevresindeki bireylerin dikkatini çekme, onlarla etkileşimde bulunma amacıyla problem davranış sergileyebilmektedir. Problem davranış durumunda diğer bireylerin davranışa yönelimiyle gelen ilgi ve onaylama davranışın pekişmesini sağlayabilmekte ve çocuk problem davranış sergileyebilmektedir. Çocuk ayrıca istemediği bir durumla karşı karşıya kaldığında bu durumdan kaçmak için problem davranış gösterebilmektedir (Erbaş, Kırcalı İftar ve Tekin İftar, 2010). Örneğin; öğrenme merkezlerinde oyun zamanı sonrası

materyalleri toplamak istemeyen çocuk problem davranış sergileyerek materyal toplamaktan kaçınabilmektedir. Okul öncesi dönemde görülen problem davranışlara izleyen başlıkta yer verilmiştir.

1.2.4. Problem davranışların önlenmesi

Problem davranışları ortadan kaldırmak için uygun bir müdahale devreye sokulana kadar problem davranışların önlenmesi gerekmektedir (Mayer, 1995). Problem davranışların erken yaşlarda önlenmezse, bireyin yetişkinlik döneminde antisosyal kişilik bozukluğu gösterme olasılığı ile karşı karşıya kalabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle problem davranışlara erken dönemde önleyici müdahalede bulunulmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Durak, 2015).

Problem davranışların önlenmesinde erken çocukluk dönemi kritik bir zaman aralığı olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda önleme stratejilerinin uygulanması için ergenlik dönemine kadar beklenmesi yerine, uygulayıcıların erken çocukluk döneminde önleme stratejilerini ortaya koyması önerilmektedir (Broidy vd., 2003). Ebeveynlerin çocuğun duygusal tepkilerine uygun ve duyarlı yanıtlar vermesi için desteklenmesinin, daha nitelikli bir etkileşim sağlayarak problem davranışların ortaya çıkmasını önlemede önemli olduğu belirtilmektedir (Campbell, 1995).

Problem davranışların okul ortamında yarattığı olumsuz etki davranışa müdahaleyi gerekli kılmaktadır. Problem davranışa ilişkin tepkiler genel olarak ceza verme, dışlama gibi davranışları içerirse de proaktif erken müdahale aracılığıyla da problem davranışların önlenmesi amaçlanmaktadır (Tobin and Sugai, 2005). Ural ve Özteke (2007), problem davranışları önlemek için dört adım önermektedir. Bunlar; okul personeli ve aileyle iş birliği yapılması, istenmeyen davranışların belirlenerek bunun ilgili herkese aktarılması, kuralların fiziksel müdahale olmaksızın uygulanması ve olumlu davranış sergileyen yetişkin modeli sunulmasıdır. Reid (1993) ise; ailenin sürece dahil edilerek, aile eğitimleri yoluyla problem davranışların önlenmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Ailenin sürece dahil edilmesindeyse; ev ziyaretleri, aileyle birlikte zaman geçirme, aile katılımının önemini açıklama ve ebeveynlerin toplantılara katılımını kolaylaştırma gibi değişkenlerin dikkate alınmasını ve uygulanmasını önermiştir.

Problem davranışları önlemede olumlu davranış desteği karşımıza çıkmaktadır. Sosyalliği ve öğrenme çıktılarını destekleyerek problem davranışların ortaya çıkmasını

engelleyen olumlu davranış desteği, okul ortamında tüm öğrencileri kapsayan bir uygulamayı içermektedir. Olumlu davranış desteğinde; tüm öğrencilere yönelik genel davranışsal destekler, grup müdahaleleri ve yoğun bireysel destekten söz edilmektedir. Genel davranış desteğinde; akademik destek, sosyal beceri öğretimi, okul ortamında beklenen davranışların öğretimi, ortak alanda aktif denetim ve izleme, tüm öğrenciler için olumlu güçlendirme, etkili bir sınıf yönetimi özellikleri bulunmaktadır. Grup müdahalelerinde; yoğun sosyal beceri öğretimi ve desteği, öz yönetim programları, yetişkin rehberliği, artan akademik destek, okuldan uzaklaştırmaya alternatif yollar gibi özellikler bulunmaktadır. Yoğun bireysel destekte ise; yoğun akademik destek, yetişkin rehberliği, ayrıntılı bir işlevsel davranış değerlendirmesine dayanan ebeveyn eğitimi-iş birliği ve çok yönlü bir iş birliği içeren bireysel müdahale planları gibi özellikler yer almaktadır (Trussell, 2008).

Sınıf içerisindeki kuralların anlaşılabilir ve belirsiz olması problem davranışlara neden olduğundan (Mayer, 1995); net ve tutarlı kuralların oluşturulmasının problem davranışların önlenmesine katkıda bulunacağı belirtilmiştir (Trussell, 2008). Ayrıca öğretmen tarafından; günlük akışın ve o gün uygulanacak öğretim etkinliklerinin önceden belirlenmesinin ve öğrencilerin programdan haberdar edilmesinin; sınıf yönetimine katkıda bulunacağı ve problem davranışları önleyici bir ortam sunacağı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin olumlu geri bildirim vermesi; öğrencinin çabasının farkında olduğu bir ortam sunarak, problem davranışların önlenmesine katkıda bulunabilecektir. Buna örnek olarak öğretmenin bir çocuğun sergilediği problem davranışı gördüğünde bu davranışa geri bildirimde bulunmak yerine, çocuğun olumlu bir davranışına geri bildirim vermesi verilebilir (Trussell, 2008). Problem davranışların önlenmesi davranış ile baş etmek için yeterli bir yol değildir. Problem davranışların ortadan kaldırılmasına ilişkin bilgilere izleyen başlıkta yer verilmiştir.

1.2.5. Problem davranışlar ile baş etme

Öğrenme ortamına ve çocuğun öğrenmesine engel olabilen problem davranışlar (Miles and Stipek, 2006); çocuğa, diğer öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve çocuğun içerisinde bulunduğu toplumsal çevreye zarar verebilmektedir. Problem davranış gösteren öğrenciler okul iklimine ve öğrenme öğretme etkinliklerine de zarar vermekte, ileri yaşlarda bu davranışlar daha büyük sorunlara dönüşebilmektedir (Sprague vd.,

2001). Başkalarına fiziksel olarak zarar verici bu davranışlar çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiler, okul çevresi, ev ortamı bağlamında hoş görülmemektedir (Tremblay and Nagin, 2005). Bu nedenle problem davranışların ortadan kaldırılması pek çok açıdan önemli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Problem davranışlarla baş etmenin basit ve genel bir uygulama geçmişine sahip olduğu, beklenen sonuca ulaşılmadığı takdirdeyse; çocuğun ev hayatı, davranışını değiştirmek için motive olamaması ve ailenin destek olmaması gibi değişkenlerin sorumlu tutulduğu ifade edilmektedir. Çocuk davranışına ilişkin gerçekçi olmayan beklentilerle davranışa müdahalede bulunulması ve davranışın kaynağına odaklanmak yerine davranışın hızlıca ortadan kaldırılmaya çalışılmasının genel bir eğilim olduğu belirtilmiştir. Problem davranışlar ile etkili bir şekilde baş etmede; problem davranışın nedeni, şiddeti, davranışın gelişime uygunluğu ve odak müdahalelerin birbiriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmesinin etkili olabileceği ifade edilmektedir (Walker vd., 1996; Sprague vd., 2001).

Problem davranışlar okul ortamında sergilendiğinde; okul personeli davranışa genelde birçok çocuk için etkisiz bir yol olan tepki ile karşılık vermekte ve davranışın ortadan kalkmasını beklemektedir. Bu durum çocuğun eğitim ortamından uzaklaşmasına sebep olabilmektedir (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993). Genel eğitimde problem davranışların ceza yolu ile değiştirilebileceği varsayılmaktadır. Buna bağlı olarak okullarda kınama, ceza, engelleme, uzaklaştırma, bedensel ceza ve kovma gibi disiplin yöntemlerinin tercih edildiği belirtilmektedir (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993). Oysa cezaya dayalı bir disiplin yöntemi, problem davranışlara önemli derecede olumsuz anlamda katkıda bulunmaktadır (Mayer, 1995). Cezalandırıcı disiplinin aksine önleyici bir okul disiplinin temelinde disiplin; kendi içinde bir amaç olmaktan çıkıp davranış kontrol ederek öğrenciyi ve başarısını desteklemede bir araç görevi görmektedir. Önleyici disiplin yaklaşımıyla çocuğun aktif katılımı sağlanıp, problem davranışlar daha olumlu ve önleyici stratejilerle ele alınmaktadır (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993).

Problem davranışlar ile baş etmek için uygulanması önerilen müdahale modeli içerisinde; eğitsel yöntemler kullanma, problem davranışları beceri öğretimi olarak ele alıp uygun davranışı öğretme, daha az görülen problem davranışları da dikkate alma ve öğrenciyi uygun davranışa yönlendirme bileşenlerinin yer alması önerilmektedir (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993). Okul ortamındaki problem davranışlara müdahalede, olumlu ve önleyici müdahaleler önem arz etmektedir. Ayrıca okul personeline problem

davranışlar konusunda destek olunması, okul ve sınıf kurallarının açık ve pozitif davranış odaklı olması, öğretim etkinlikleri ve materyallerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir (Mayer, 1995). Walker ve diğerleri (1996); problem davranışlarla baş etmede okulların hayata geçirmesi gereken bazı adımlardan söz etmiştir. Bunlar:

- 1) Problem davranışa yönelik okulda bulunan tüm bireylerin etkin rol aldığı okul çapında çözümler üretme,
- 2) Okulun örgütsel yapısındaki çoklu sistemleri dikkate alarak davranma,
- 3) Problem davranışa çözüm üretmek için sürdürülebilir uzun vadeli bir plan oluşturma,
- 4) Problem davranışların önlenmesi noktasında okuldaki tüm personelin rol alması,
- 5) Önleyici ve öğretim temelli bir yaklaşımın vurgulanması,
- 6) Yönetici katılımını aktif kılacak bir planın oluşturulması, uygulanması ve denetlenmesi,
- 7) Okul kaynaklarının sürekli iyileştirilmesi,
- 8) Problem davranışların etkilerinin azaltılması ve ortadan kaldırılmasına yönelik, olumlu okul iklimi sunan takım temelli bir müdahale yaklaşımının oluşturulması, uygulanması ve denetlenmesi olarak sıralanmaktadır.

Gerek ev ortamında gerekse okul ortamında problem davranışlar ile baş etmek için bazı noktalara dikkat çekilmiştir. Çocuğun içerisinde bulunduğu ortamı düzenlemek problem davranışlar ile baş etmede etkili olabilmektedir. Çocuğun ilgisini çekmeyen bir etkinlik durumunda problem davranış göstermesi olasıdır. Bu durumda etkinliği bir başka etkinlik ile değiştirmek, çocuğa alternatif sunmak problem davranışı engellemeye katkıda bulunacaktır. Ayrıca çocuğa günlük akış hakkında bilgi verilmesi, etkinlikler arası geçişlerde ön bilgilendirme yapılması çocuğu bir sonraki duruma hazırlayacak ve problem davranışlar ile baş etmede etkili olacaktır. Problem davranışlarla baş etmede bir diğer yol ise davranış yönetimidir. Yetişkinin çocuğun anlayacağı şekilde konuşması, açık ve net ifadelerle yönergeleri iletmesi, olumlu cümleler kullanması, göz kontağı kurma gibi bir yolla çocuğun ilgisinin çekilmesi, uygun davranışın pekiştirilmesi, beklenen davranışın sergilenmesi için çocuğa destek olunması yoluyla davranışın yönetimi ve problem davranışların ortadan kaldırılması mümkün olabilecektir. Bunlara

ek olarak; kural koyma ve görmezden gelme problem davranışlar ile baş etmede kullanılmaktadır (Diken, 2016).

1.3. İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde problem davranışların farklı açılardan ele alındığı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarına ilişkin yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Arı, Bayhan ve Artan (1997) farklı ebeveyn tutumlarının çocuktaki problem davranışa etkisini araştırma amacıyla yaptıkları çalışmada veri toplama araçlarından anketi kullanarak farklı ana-baba tutumlarının çocuktaki problem davranışlara etkisini araştırmışlardır. Anket kullanarak yaptıkları bu çalışmanın katılımcılarını 11 Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlanması Merkezi ve buna bağlı bölgelerden ulaşılan 2642 anne oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda otoriter anne tutumu arttıkça problem davranışların arttığı, serbest anne tutumu ve demokrat anne tutumu arttıkça problem davranışların azaldığı tespit edilmiştir. Annelerin eğitim düzeyi ile otoriter tutum arasında ise negatif bir ilişki saptanmıştır.

Marchand and Hock (1998), anne ve baba depresif belirtilerinin, çocukların problem davranışları ile ilişkisini inceledikleri bir çalışmada 46 ebeveyn ve onların dört yaşındaki ilk çocuklarından veri toplanmıştır. Araştırma verileri; depresyon ölçeği, çevrenin ölçülmesi için ev gözlemi, Child Behavior Check List (CBCL), çocuk bağlanma güvenliğini belirlemek amacıyla Q sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışma öncesinde ebeveynler ile telefonla iletişime geçmiş ve ev ziyareti planlamıştır. Ev ziyaretinden birkaç hafta önce evlere ebeveynlerin dolduracağı anketler gönderilmiş, ev ziyaretleri ile araştırmacılar ev gözlemi ve bağlanma davranışına ilişkin veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda anne ve baba depresyonu ile annenin kısıtlayıcı ve cezalandırıcı davranışlarının, çocuktaki problem davranışların önemli bir belirleyicisi olduğu ortaya koyulmuştur. Dışa yönelim problem davranışlarda, annenin depresif belirtilerinin kız çocukların davranışlarında önemli bir etkiye sahip olduğu, bu etkinin erkek çocuklarda anlamlı olmadığı; erkek çocukların daha fazla dışa yönelim problem davranış sergilediği bulunmuştur.

Mesman and Koot (2001), yaptıkları sekiz yıllık boylamsal çalışmada; iki ve üç yaşlarındaki çocukların ebeveynlerinin bildirdiği dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışları, 10-11 yaşına geldiklerinde psikopatolojik olarak ele almışlardır. 332 çocuk

ile gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri; CBCL (2-3), ailenin demografik bilgilerine ve çocuğun fiziksel sağlığına ilişkin ebeveyn görüşmesi, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV tanılarının 1 yıllık yaygınlığını gösteren altı modüllük bir yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranışların, sekiz yıl sonrasındaki psikopatolojik problemlere paralellik gösterdiği bulunmuştur. Erken çocukluk dönemindeki olumsuz ebeveyn tutumunun içselleştirici ve dışsallaştırıcı psikopatoloji ile ilişkili olduğu; ancak ailenin sosyoekonomik durumu gibi genel aile risk faktörlerinin sonraki psikopatolojinin öngörülmesine bir katkısı olmadığı bulunmuştur. Yalnızca stresli yaşam biçiminin daha sonraki dışsallaştırıcı problemlerin ön görülmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Okul öncesi fiziksel sağlık problemlerinin sonraki yıllarda psikopatoloji ile ilişkili olduğu bulunarak, bu bulgunun önleme amaçlı kullanılabilceği belirtilmiştir.

Broidy ve diğerlerinin (2003), çocukluk dönemindeki fiziksel saldırganlığın gelişimsel seyrini ve yaşa bağlı olarak değişimini inceledikleri bir çalışmada altı bölge ve üç ülkeden veri toplanmıştır. Kanada verileri sosyal davranış anketi, Yeni Zelanda verileri Rutter çocuk ölçekleri, Amerika verileri CBCL ve öğretmen rapor formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda problem davranışların erken çocukluk döneminden başlayarak süreklilik gösterdiği, özellikle fiziksel saldırganlığın daha çabuk ilerlediği bulunmuştur. Ayrıca erken çocuklukta fiziksel saldırganlığın ilerleyen yıllardaki şiddet eğiliminin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının yalnızca erkek çocuklar için tutarlı bir ilişki sunduğu, kız çocuklarındaki fiziksel saldırganlık ile ergenlik dönemindeki suç arasında bir tutarlı ilişki kurulamadığı belirtilmiştir.

Aunola and Nurmi (2005), anne babaların çocuk yetiştirme tarzlarının çocuklarının problem davranışları üzerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, 196 çocuk ile iki kez anaokulu döneminde, iki kez birinci sınıf döneminde, iki kez de ikinci sınıf döneminde yapılandırılmış görüşmeler ile çalışmışlardır. Ebeveynlerine toplam üç kez posta yolu ile anket ulaştırılmış ve her iki ebeveynin de cevaplandırması sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket çocuklara uygulanmış ve onlardan cevaplar alınmıştır. Anne ve babalar her yıl bir kez ebeveynlik stillerini ölçen bir anket doldürmüşlardır. Sonuçlar sevgi ile birleşen yüksek düzeyde anne psikolojik kontrolünde olan çocukların anaokulundan ilkökula geçiş döneminde problem davranışlarının artabileceğini göstermiştir. Yüksek anne davranış kontrolü ve düşük psikolojik kontrolün dışa yönelim

problem davranışları azaltacağı bulunmuştur. Baskıcı-kontrolcü tutumların problem davranış ortaya çıkarabildiği ve bu davranışların yıldan yıla artış gösterebildiği rapor edilmiştir.

Paulussen Hoogeboom ve diğerleri (2008), ebeveynlik stillerine bağlı olarak çocukların olumsuz duygusallığı ile problem davranışları arasındaki ilişkilerini inceledikleri bir çalışmada, üç yaşında 196 çocuk ve ebeveynleri ile çalışmışlardır. Çocuğun problem davranışlarına ilişkin veriler CBCL ile, olumsuz duygularına ilişkin veriler Çocuk Davranış Anketi (CBQ) ile, ebeveynlik stillerine ilişkin veriler ise duyarlılık ölçeği, tutarlılık ölçeği, kabul ölçeği, tümevarım ölçeği, güç onaylama ölçeği, sevme geri çekilme ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda otoriter ebeveynlik stiline, çocuğun olumsuz duygusallığı ile problem davranış arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca olumsuz duygusallık ile karakterize edilen zor mizacın, problem davranışlar ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008) ilişkisel tarama yöntemi ile yaptıkları çalışmada CBCL (4-18) ve Öğretmen Bilgi Formu (TRF /5-18) kullanarak okulöncesi eğitim alan 61 kız 60 erkek olmak üzere toplam 121 çocuğun öğretmen ve velilerinin davranış sorunlarını değerlendirmelerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Verilerin analizi sonucunda anneler, içe yönelim problem davranış haricindeki tüm problem davranışlarda erkek çocuklarının daha fazla problem davranış gösterdiğini bildirmişlerdir. İçe yönelim problem davranışta ise cinsiyet farklılığı olmadığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgularda, problem davranışlar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde içe yönelim problem davranışta kız çocukların, dışa yönelim problem davranışlarda ise erkek çocukların daha yüksek puan aldığı sonucuna yer verilmiştir. Sosyoekonomik duruma bakıldığı zaman anneler arasında alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların daha az problem davranış gösterdiği bulgusu yer almaktadır. Öğretmenler için ise sosyoekonomik düzey bir değişken olmamıştır. Üniversite mezunu anneler diğerlerine göre daha fazla problem davranış bildirirken, öğretmenlerin ise üniversite mezunu annelerin çocuklarında somatik sorunların daha yüksek olduğunu bildirdiği sonucuna yer verilmiştir.

Meagher ve diğerleri (2009); erken çocukluk dönemindeki problem davranışların orta çocuklukta depresif belirtilerin yordayıcısı olup olamayacağını inceledikleri boylamsal çalışmada, 56 çocuk ve öğretmenleri ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak

CBCL-Öğretmen Formu, video kaydı, Çocuk Depresyon Ölçeği (CDI) kullanılan bu çalışmada ilk değerlendirme dört yaşında yapılırken, ikinci değerlendirme sekiz yaşında yapılmış ve depresyon ölçeği ikinci değerlendirmede uygulanmıştır. Araştırma sonucunda erken çocuklukta görülen problem davranışların orta çocuklukta depresif belirtilerin ortaya çıkmasının yordayıcısı olabildiği, kız çocuklarında suçlu (kural kırıcı) davranışların ve depresif belirtilerin yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009); okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 330 çocukla yaptıkları çalışmada problem davranışlar üzerindeki cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, çocuğun tam aileye sahip olma durumu, ebeveynin öğrenim durumu ve mesleği gibi değişkenlerin etkisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğini kullandıkları çalışma sonucunda; problem davranışların aileye sahip olma durumu, annenin öğrenim durumu ve mesleğine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Problem davranışların; cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, baba öğrenim durumu ve mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Kız çocuklarının daha az problem davranış gösterdiği, kardeş sayısı arttıkça problem davranışların arttığı ve ikiz çocuklarda daha fazla problem davranış saptandığı belirtilmiştir. Araştırma genelinde ilk kez okul öncesi eğitim alan çocukların, diğerlerine nazaran daha az problem davranışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babası lisansüstü eğitime sahip çocukların ve babası işsiz olan çocukların daha fazla problem davranışa sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010); okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 119 çocukla yaptıkları çalışmada problem davranışlar üzerindeki çocuğun yaşı, kardeş sayısı, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statüleri gibi değişkenlerin etkisini incelemişlerdir. Tarama modeliyle gerçekleştirdikleri çalışmada, veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğini kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda problem davranışların kardeş sayısı ve ebeveynlerin öğrenim düzeyine, öğretmenlik statülerine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Problem davranışların; yaş, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda 36-48 aylık çocuklarda 60-72 aylık çocuklara nazaran daha fazla problem davranış ortaya çıktığı, 60-72 aylık çocukların ise 48-60 aylık çocuklara nazaran daha fazla problem davranış sergilediği ortaya konulmuştur. Problem davranışların en az meslek

yüksekokulu mezunu öğretmenlerin sınıfında olduğu, en çok ise çocuk gelişimi alanından lise mezunu öğretmenlerin sınıfında olduğu belirtilmiştir.

Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010); okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında kullandıkları stratejileri belirleme amacıyla yaptıkları çalışmada, veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşmeyi kullanmıştır. Gözlemlere ilişkin araştırma sonucunda sınıfta en sık etkinliği bölme ve dikkat dağıtma davranışının gözlemlendiği belirtilmiştir. Ayrıca çocukların dalga geçme, şikâyet etme, vurma, kavga etme, sataşma, materyale zarar verme, yönergelere ve kurallara uymama davranışının gözlemlendiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin çocukla konuşma, göz kontağı kurma, fiziksel yakınlık sağlama, dokunarak uyarma, görmezden gelme, çocuğun yerini değiştirme, etkinlik akışını değiştirme, azarlama ve göz dağı verme gibi birinci tip cezayı kullanma, sınıftan uzaklaştırma, mola verme, mahrum bırakma gibi ikinci tip cezayı kullanma gibi stratejileri kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin en sık sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve birinci tip cezayı kullandığı ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin en sık ikinci tip cezayı kullandıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Karakoç Demirkaya ve Abalı (2012); okulöncesi dönem çocuklarının annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile problem davranış arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, çocuk psikiyatrisine başvuran anneler ve başvurmayan anneleri karşılaştırmışlardır. 200 çocuk ve annesi ile çalışılan bu araştırmada katılımcılar; çalışma grubu, sağlıklı kontrol grubu ve riskli grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyodemografik Veri Toplama Formu, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (AHÇYTÖ), Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ / 2-3 yaş ve 4-18 yaş formları), CBCL kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilkokul mezunu annelerin daha fazla koruyucu ve katı bir çocuk yetiştirme tutumu sergilediği, koruyucu anne tutumu ile içe yönelim problem davranışlar arasında bir ilişki olduğu, çocuk sayısı arttıkça olumsuz tutumların arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dışa yönelim problem davranış gösteren çocukların evlerinde geçimsizlik olduğu, katı bir disiplinle yetiştirildiği ve annenin ev kadını rolünü reddettiği bulgusu rapor edilmiştir.

Dubois Comtois ve diğerleri (2013), annelerin psikososyal sorunları, anne-çocuk etkileşiminin niteliği ve çocuk bağlanma davranışının, orta çocuklukta problem davranışlar ile ilişkisini inceledikleri boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Katılımcılarını 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 243 anne-çocuk çifti oluşturduğu bu çalışmada veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Envanteri, Ebeveyn Stres Envanteri, Bağlanma

Protokolü, CBCL kullanılmıştır. Ayrıca anne çocuk etkileşimini incelemek amacıyla; anne ve çocukları oyuncak ve dergilerin bulunduğu bir alana 10 dakikalık bir ara öğüne davet edip, anne çocuk etkileşimini puanlamışlardır. Çocukların kendileri için bildirdiği problem davranışlara ilişkin veriyi ise Dominique anketi aracılığı ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda annenin psikososyal sorunlarının orta çocukluk döneminde çocuktaki içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışların yordayıcısı olduğu, psikososyal sorunları olan annelerin, anne-çocuk etkileşiminin gergin ve olumsuz olduğu ortaya koyulmuştur. Denetimli-cezalandırıcı bağlılığı olan çocukların; depresyon, kaygı, ölüm düşüncesi gibi içe yönelim davranışları ve hiperaktivite, karşıt olma gibi dışa yönelim davranışları deneyimledikleri bulunmuştur. Denetim-bakım amaçlı bir bağlılığı olan çocukların dışa yönelim davranışları değil, basit fobi gibi özel semptomlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Dinçer (2013); tarama yöntemini kullanarak okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına uyguladıkları fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı; çocuğun cinsiyeti, kardeşi olup olmaması, aile yapısı, ebeveynlerin öğrenim ve çalışma durumu, doğum sırası, öğretmenlerin mesleki deneyimleri gibi değişkenler açısından ele almıştır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu ve kişisel bilgi formunu kullandıkları çalışmada 121 çocuğa ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; fiziksel saldırganlığın erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü, mesleki deneyimi 15 yıl olan öğretmenlerin öğrencilerinde daha fazla görüldüğü; ilişkisel saldırganlığın ortaöğretim mezunu babaların çocuklarında, eğitim sektöründe çalışan annelerin çocuklarında ve mesleki deneyimi 15 yıl olan öğretmenlerin öğrencilerinde daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Çocukların kardeşlerinin olma durumunun ve aile yapısının ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar Ekici (2013), ilişkisel tarama yöntemini kullanarak aile katılım çalışmalarının sosyal beceri ve problem davranışlar üzerine etkisini karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen, Yönetici ve Aile Bilgi Formları ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) kullanılan bu çalışmanın katılımcılarını; İstanbul ili Avrupa Yakası'nda yer alan yedi devlet beş özel olmak üzere 12 okulöncesi eğitim kurumundan 191'i kız, 209'u ise erkek olmak üzere 400 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri, katılmayan ailelere oranla daha yüksek bulunurken; katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranışları diğerlerine nazaran

daha yüksek olarak bulunmuştur. Dışa yönelim problem davranışlar erkek çocuklarda daha yüksek bulunurken; içe yönelim antisosyal benmerkezci alt boyutunda cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya koyulmuştur. Dışa yönelim problem davranışların beş yaş çocuğunda daha fazla görüldüğü, çalışan annelerin çocuklarında daha fazla dışa yönelim problem davranış görüldüğü ve boşanmış ebeveynlerin çocuklarında ise daha fazla içe yönelim problem davranış görüldüğü bulgular arasındadır.

Öztürk ve Giren (2015) genel tarama modeli kullanarak annelerin ebeveynlik algıları ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi yaş, eğitim durumu, gelir, çocuk sayısı gibi değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını Aksaray ilinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 165 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Annelerin ebeveynlik algıları Ebeveynlerin Çocuk Eğitimi Konusunda Kendilerine Yönelik Tutumları Ölçeği anne formu kullanılarak, çocukların problem davranışları da Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda genç annelerin çocuklarının diğerlerine göre daha fazla problem davranış gösterdiği, eğitim durumunun ebeveyn tutumu ve ilgisini anlamlı olarak etkilediği ve gelir düzeyi ve anne yaşının ebeveyn tutum ve ilgisi üzerine etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ebeveynliğe yönelik algıların incelenmesi sonucunda ilköğretim mezunu annelerin anneliğe daha ilgili olduğu ve üç çocuk ve üzerinde çocuğa sahip olan annelerin ebeveynliğe ilişkin ilgilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gelir durumu ile çocukların içe yönelim ve benmerkezci problem davranışları arasında ilişki olduğu, çocuk sayısı ve annelerin eğitim durumu ile problem davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Öngören Özdemir ve Tepeli (2016); okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini inceledikleri çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen bilgi formu, yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlemi kullanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin en çok sözel uyarıyı kullandığı belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemlerin ortak sonucunda öğretmenlerin; sözel uyarı, rehberlik etme, bilişsel ikna, çözüm yolu sunma, ikinci tip ceza, empati kurdurma, çocuğun yerini değiştirme, sorunu anlama, birinci tip ceza verme stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği ancak araştırmacının gözlemleri doğrultusunda göremediği stratejiler ise; gözlem yapma, pekiştirme ve aile ile iş birliği yapmadır. Öğretmenlerin belirtmediği ancak araştırmacının gözlemlerde belirlediği stratejiler ise; görmezden gelme ve yardım alma olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin en az yardım

alma ve empati stratejilerini kullandığı, saldırgan davranışların çoğunlukla aileden kaynaklandığını belirttikleri rapor edilmiştir.

Yağan Güder, Alabay ve Güner (2018); okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı problem davranışlara ilişkin kullandıkları stratejiler ve problem davranışın sınıf iklimine etkisini inceledikleri bir çalışmada, 13 okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öfke nöbeti, ağlama, bağırma, inatçılık davranışları ile sınıf ortamında çokça karşılaştığı, problem davranış gösteren çocuğun diğer çocuklara olumsuz model olduğu, bazı örneklerde ise çocukların problem davranış gösteren arkadaşları ile dayanışma sergilediği ve davranışı tolere ettiği bulunmuştur. Öğretmenler ayrıca sınıflarında fobik davranış, kural tanımama, uyumsuz davranış, kıskançlık, argo, ısırma, kulak çekme, vurma, tükürme davranışları ile karşılaştıklarından söz etmiştir. Öğretmenlerin çaresizlik ve tükenmişlik hissettiği; problem davranış durumunda sınıf yönetiminde sorun yaşadığı, çocuk ile iletişimde bulunduğu, etkinliği yarıda kestiği elde edilen bir diğer sonuç olarak aktarılmıştır. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme noktasında; uyarma, çocuk ile göz teması kurma, davranışı görmezden gelme, çocuğun düşünmesini sağlayıcı bir yol deneme, çocuğu sınıf ortamından uzaklaştırma, çocuğa görev ve sorumluluk verme, drama, davranış panosu, ödül ve ceza gibi stratejiler kullandığı ortaya koyulmuştur.

Tablo 1.1. *Problem davranışlarla ilgili araştırmalar*

Yazar	Katılımcılar	Araştırmanın Amacı	Veri Toplama Aracı
Arı, Bayhan ve Artan (1997)	2642 anne	Farklı ebeveyn tutumlarının çocuktaki problem davranışa etkisini araştırmak	Anket
Marchand and Hock (1998)	46 ebeveyn ve onların 4 yaşındaki ilk çocukları	Anne ve baba depresif belirtilerinin, çocuklardaki problem davranışlarla ilişkisini incelemek	Depresyon Ölçeği, Ev Gözlemi, CBCL, Q Sınıflandırması
Mesman and Koot (2001)	332 çocuk	2-3 yaşındaki çocukların problem davranışlarının, 10-11 yaşına geldiklerinde psikopatolojik olarak ele almak	CBCL, Ebeveyn Görüşmesi
Broidy vd. (2003)	6 Bölge ve 3 Ülke	Çocukluk dönemindeki fiziksel saldırganlığın gelişimsel seyrini ve yaşa bağlı olarak değişimini incelemek	Kanada: Sosyal Davranış Anketi Yeni Zelanda: Rutter Çocuk Ölçekleri Amerika: CBCL
Aunola and Nurmi (2005)	196 çocuk ve ebeveynleri	Anne babaların çocuk yetiştirme tarzlarının çocuklarının problem davranışları üzerine etkisini incelemek	Yapılandırılmış görüşme, Anket

Tablo 1.1. (Devam) *Problem davranışlarla ilgili araştırmalar*

Paulussen Hoogebomm vd. (2008)	3 yaşında 196 çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynlik stillerine bağlı olarak çocukların olumsuz duygusallığı ile problem davranışları arasındaki ilişkilerini incelemek	CBCL, CBQ, Duyarlılık Ölçeği, Tutarlılık Ölçeği, Kabul Ölçeği, Tümevarım Ölçeği, Güç Onaylama Ölçeği, Sevme Geri Çekilme Ölçeği
Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008)	121 çocuk	Çocukların öğretmen ve velilerinin davranış sorunlarını değerlendirmelerini karşılaştırmalı olarak incelemek	CBCL, Öğretmen Bilgi Formu
Meagher vd. (2009)	56 çocuk ve öğretmenleri	Erken çocukluk dönemindeki problem davranışların orta çocuklukta depresif belirtilerin yordayıcısı olup olamayacağını incelemek	CBCL, Video Kaydı, CDI
Özbey ve Alisinanoğlu (2009)	330 çocuk	Problem davranışlar üzerindeki çeşitli değişkenlerin etkisini incelemek	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği
Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010)	119 çocuk	Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları çeşitli değişkenler açısından incelemek	Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği
Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010)		Okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında kullandıkları stratejileri belirlemek	Gözlem, Yarı-yapılandırılmış Görüşme
Karakoç Demirkaya ve Abalı (2012)	200 çocuk ve annesi	Okulöncesi dönem çocuklarının annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile problem davranış arasındaki ilişkiyi çocuk psikiyatrisine başvuran anneler ve başvurmayan anneleri karşılaştırarak araştırmak	Sosyodemografik Veri Toplama Formu, AHÇYTÖ, ÇDDÖ
Dubois Comtois vd. (2013)	4-6 yaş aralığında çocuğu olan 243 anne- çocuk çifti	Annelerin psikososyal sorunları, anne-çocuk etkileşiminin niteliği ve çocuk bağlanma davranışının, orta çocuklukta problem davranışlar ile ilişkisini incelemek	Beck Depresyon Envanteri, Ebeveyn Stres Envanteri, Bağlanma Protokolü, CBCL
Uysal ve Dinçer (2013)	121 çocuk	Okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına uyguladıkları fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı; çeşitli değişkenler açısından incelemek	Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu Kişisel Bilgi Formu
Yaşar Ekici (2013)	400 çocuk ve ailesi	Aile katılım çalışmalarının sosyal beceri ve problem davranışlar üzerine etkisini karşılaştırmalı olarak incelemek	Öğretmen, Yönetici ve Aile Bilgi Formları, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)
Öztürk ve Giren (2015)	165 çocuk ve annesi	Annelerin ebeveynlik algıları ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek	Ebeveynlerin Çocuk Eğitimi Konusunda Kendilerine Yönelik Tutumları Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği
Öngören Özdemir ve Tepeli (2016)		Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini incelemek	Öğretmen Bilgi Formu, Yarı-yapılandırılmış Görüşme, Gözlem
Yağan Güder, Alabay ve Güner (2018)	13 okul öncesi öğretmeni	Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı problem davranışlara ilişkin kullandıkları stratejiler ve problem davranışın sınıf iklimine etkisini incelemek	Yarı-yapılandırılmış Görüşme

Ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığı zaman; ebeveyn psikolojik durumu, tutum ve yaklaşımı, stres, cinsiyet, kardeş sayısı gibi değişkenlerin problem davranışlarla ilişkisi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra erken çocukluk dönemindeki problem davranışların orta çocuklukta problem davranışlarla ilişkisini inceleyen, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme stratejilerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Ele alınan çalışmalara bakıldığında çalışmaların büyük oranda nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği ve nitel araştırma yöntemlerinin sınırlı sayıda kullanıldığı ifade edilebilir.

1.4. Gereksinim

Öğretmenlerin sınıf içerisinde çocuklarda gördüğü problem davranışların ve bu davranışlar ile nasıl başa çıkmaya çalıştıklarının belirlenmesinin gerektiği ifade edilmektedir (Kaner, 2007). Sınıf içerisinde yapılan eğitsel faaliyetlerin nitelikli olabilmesi açısından öğretmenlerin sınıf yönetimine ek olarak problem davranışları önleme ve ortadan kaldırma konusunda stratejilere gereksinimi olabilmektedir (Kazu, 2007). Ancak bir öğretmenin problem davranışı önleme ve ortaya çıkan problem davranışları ortadan kaldırabilmesi için önce problem davranışları bilerek analiz etmesi ve sınıfında gözlemlediği problem davranışı tespit edebilmesi önemli bir nokta olarak ifade edilebilir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenler arasında pedagojik bilgiye sahip olma açısından farklılıklar görülebildiğini ve bu nedenle öğretmenlerin problem davranışlar ile ilgili bilgilendirilmelerini önermişlerdir. Bir başka çalışmada ise problem davranışların aile ve eğitimci açısından farklılık gösterebildiği ifade edilmiş ve çocuğun değerlendirilmesinde çok ölçümlü değerlendirmeler aracılığı ile problem davranışların tespiti için çalışmalar yapılması önerilmiştir (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008).

Çocuğun gelişimsel ve yaşamsal çizgisinde önemli bir yeri olan erken çocukluk dönemindeki yaşantıların niteliği, çocuğu ve onun gelecek yıllarındaki yaşantısını etkileyebilmektedir. Bu bakımdan olumsuz yaşantılara sebebiyet verebilen problem davranışların ortaya konulmasının ve genel bir çerçevede değerlendirilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının sınıf ortamında sergilediği problem davranışlar çocuğun kendisini, ailesini, etkileşime girdiği diğer çocukları, öğretmeni ve öğretimsel etkinlikleri etkileyebilmektedir. Bu bakımdan sınıfta etkin bir

rolü olan öğretmenin problem davranışlara ilişkin önlem alması ve bu davranışları ortadan kaldırması tüm bu olumsuz etkenlerin iyileştirilmesine katkı sunacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerle yapılan okul öncesi dönemde görülen problem davranış konulu çalışmaların; problem davranışları önleme ve ortadan kaldırma stratejileri (Martin, Linfoot and Stephenson, 1999; Sadık, 2008; Uysal, Akbababa Altun ve Akgün, 2010; Eratay, 2011; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016) ve problem davranışlarla çeşitli değişkenler arasında ilişki (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Jun and Chen, 2010; Uysal ve Dinçer, 2013) konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların, ileri yaşlardaki problem davranışlara kaynaklık ettiğine, erken çocukluk dönemindeki problem davranışların ileri yaşlardaki problem davranışların yordayıcısı olabildiğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların doğru bir şekilde analiz edilmesi, uygun ve etkili bir müdahalenin ortaya konması gerektiği ifade edilebilir. Ancak etkili bir müdahale için öncelikle var olan durumun ortaya konulması bir gereksinim olarak belirtilebilir. Var olan durumun ortaya konulabilmesi ise o durum ile ilgili tarafların algıları ve anlayışları ile doğrudan ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışlar ile ilgili bilgi ve deneyimlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulduğu çalışmalara duyulan ihtiyaç bu çalışmanın temel gereksinimini oluşturmaktadır.

1.5. Amaç

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, problem davranışı nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri, hangi davranışları problem davranış olarak görmektedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre problem davranışa neden olan etmenler nelerdir?
4. Problem davranışlar, günlük akış içerisinde sıklıkla hangi zamanlarda gözlenmektedir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları belirlemek, önlemek ve ortadan kaldırmak için kullandıkları yöntemler nelerdir?

1.6. Önem

Erken çocukluk dönemi yaşamın ilk sekiz yılını kapsarken (Gordon and Browne, 2011), okul öncesi dönem çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı zamana kadar olan süreyi kapsamaktadır. Çocuk açısından önemli bir dönem olan erken çocukluk döneminde çocukların olumlu ve nitelikli yaşantılar deneyimlemesi oldukça önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun olumlu deneyimleri çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu etkileyebilecekken; olumsuz deneyim ve yaşantılar çocuğu olumsuz bir şekilde etkileyebilecektir (Alan ve Erbil Kaya, 2016). İnsan yaşamının ilk yıllarını kapsayan erken çocukluk dönemi gelişimin hızlı bir şekilde ilerlediği kritik bir dönem olması nedeniyle bu dönemdeki yaşantılar yaşamın diğer yıllarında etkisini gösterebilmektedir. Bu bakımdan okul öncesi dönemdeki çocukların olumsuz deneyimlerinden biri olarak ifade edilen problem davranışların, onları yakından gözlemlene şansına sahip olan öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya konulması ve genel çerçevede değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukta görülen problem davranışlar çocuk ile etkileşimde bulunan herkesi etkileyebilmektedir. Problem davranışlar aileyi ve öğretmeni etkileyebildiği gibi problem davranışların öğrenme süreci üzerinde de etkilerinin olduğu söylenebilir. Çocuğun ev ortamından sonra en fazla zaman geçirdiği yerlerden biri olan okul ortamı çocuğu gözlemlenmek ve bireysel özelliklerini fark etmek için uygun bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen çocuklarla etkileşime girmekte ve çocuğa uygun öğrenme ortamı hazırlamaktadır. Bu noktada öğretmenin tüm öğrencilerini tanıması, gereksinimlerini analiz etmesi, sınıfında eğitim sürecini etkileyen etmenleri belirleyebilmesi önemli bir nokta olarak ifade edilebilir. Öğretmenin problem davranışın ne olduğunu bilmesi, problem davranışların türlerini betimlemesi, problem davranış gösteren öğrencilerini belirleyebilmesi ve problem davranışa neden olan etmenleri analiz edebilmesi problem davranışların ortadan kaldırılması konusunda öncelikli adımlar olacak ve bunlar problem davranışı ortadan kaldırma noktasında destekleyici olacaktır. Buradan hareketle öğretmenin problem davranışlar ile ilgili genel bir değerlendirme yapmasının, çocuğun okul içi ve okul dışı

yaşantısına olumlu dokunuşlar açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda öğretmenlerin problem davranışlar hakkında ne bildiklerini anlamaya ve ortaya koymaya yönelik yapılacak araştırmalara gereksinim duyulması olasıdır. Araştırma bulgularının öğretmenlerin problem davranışlar ile ilgili güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesine, öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemeye katkı sunacağı düşünölmektedir. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin fikir edinmenin, problem davranışlara ilişkin var olan tutum ve bilgilerinin farkında olunması problem davranışlara ilişkin çalışacak olan araştırmalara katkı sağlayacaktır. Alanyazına sağlanacak olan bu katkı doğrultusunda problem davranışlara ilişkin önleme ve müdahale çalışmalarının içeriğinin bu doğrultuda geliştirilebileceği ve bu sayede daha etkili müdahalelerin planlanacağı düşünölmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırmacının rolü, işlem süreci, verilerin toplanması, verilerin analizi ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler aktarılmıştır. İlerleyen başlıklarda detaylar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma (basic qualitative research) bu araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Temel nitel araştırma deseninin eğitim çalışmalarında yaygın olarak yer aldığı ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Merriam (2002) tarafından “temel yorumlayıcı nitel araştırma” olarak tanımlanan bu desenin odak noktasında araştırmacının kişilerin durumları veya olguları nasıl anlamlandırdığına odaklandığı belirtilmektedir. Bu desen ile olgu, süreç ve bakış açısı tek başına anlamlandırılmaya veya ortaya çıkarılmaya çalışılabileceği gibi aynı zamanda bunların birleşimi de ortaya çıkarmaya çalışılabilmektedir. Bu desenin amacının, kişilerin deneyim ve yaşamlarının anlamının araştırılması olduğu belirtilmektedir. Yine bu desene göre araştırmacının tümevarımsal bir stratejiyi benimsediği ve sonuçları betimsel olarak ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Merriam (2002) tarafından “temel yorumlayıcı nitel araştırma” olarak ifade edilen desen, ilerleyen yıllarda yine (Merriam, 2009) tarafından “temel nitel araştırma” olarak revize edilmiştir.

Nitel araştırmanın temelinde sosyal çevre ile etkileşimlerden gerçekliği inşa etme durumu yatmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılığın, temel nitel araştırmanın odak noktasını oluşturduğu ifade edilmektedir. Buradan yola çıkarak temel nitel araştırma deseninin; a) insanların deneyimlerini nasıl yorumladığını, b) kendi dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve c) deneyimlerine atfettikleri anlamların ne olduğu ile ilgilenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Özetle temel nitel araştırma deseninin ana amacının kişilerin kendilerine ilişkin anlamları nasıl inşa ettikleri, kendi yaşamları ve dünyaları ile ilgili fikirlerini ortaya çıkararak yorumlamak olduğu vurgulanmaktadır (Merriam, 2009).

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan, sınıfında problem

davranış gösteren öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada 12 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar belirlenirken, seçkisiz olmayan ve amaçlı örnekleme başlığı altında yer alan örnekleme yöntemlerinden ölçüt (criterion) ve maksimum çeşitlilik (maximum variation) örnekleme olmak üzere çok aşamalı örnekleme kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme baz alınarak katılımcı seçilmesi önerilmektedir (Merriam, 2009). Amaçlı örneklemenin; çalışmanın amacına göre katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi (Merriam, 2009; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Huck, 2012; Büyüköztürk vd., 2013), dahil etme kriterinin araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olması (Merriam, 2009) ve zengin durumların seçilmesiyle derinlemesine araştırmanın yapılması bileşenlerini içerdiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçüt örneklemeyle araştırma kapsamında belirlenmiş olan ölçütlere göre örnekleme yapılmakta (Creswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk vd., 2013) ve araştırılması planlanan durumu en iyi yansıtacak katılımcılar çalışmaya dahil edilmektedir (Creswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yer alan ölçüt, öğretmenin sınıfında problem davranış gösteren öğrencisinin var olmasıdır. Olası katılımcılara sınıfında problem davranış sergileyen öğrencilerin olup olmadığı sorulmuştur. Bu doğrultuda sınıfında problem davranış sergileyen öğrenciler olduğunu belirten gönüllü katılımcılar çalışmada yer almıştır. Yine bu çalışmada katılımcı seçilirken kullanılan maksimum çeşitlilik örneklemede ise katılımcılar; cinsiyet ve öğrenim durumu açısından çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen problemle ilgili olarak benzeşik durumların ortaya konularak çalışmanın bu durumlar üzerinde odaklanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk vd., 2013) ve incelenen konu hakkında farklı en geniş temsil yelpazesine sahip görüşleri yansıtan kişilerin araştırmaya katılması gerektiği ifade edilmektedir (Lodico, Saulding and Voegtler, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012).

Katılımcılar belirlenirken Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyimlerine ilişkin bilgileri Milli Eğitim Müdürlüğü'nden talep edilmiş, ancak sadece öğretmenlerin öğrenim durumu listesi elde edilmiştir. İlkokul ve bağımsız anaokullarında çalışan 495 öğretmenin; 443'ünün lisans mezunu, 33'ünün yüksek lisans mezunu, birinin doktora mezunu ve 18'inin önlisans mezunu olduğu görülmüştür. Bu çalışmada yer alan katılımcıların dokuzu lisans, biri önlisans, biri yüksek lisans ve biri doktora derecesine sahiptir. Katılımcılar arasında maksimum çeşitlilik

örneklemenin temelinde; cinsiyet ve mezun olunan derece baz alınarak katılımcılar seçilmeye çalışılmıştır. Olası katılımcıların belirlenmesinin ardından çalıştıkları okullara gidilerek kendilerine ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılamayan öğretmenlere ise telefon yoluyla çalışmaya katılım ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Olası katılımcılara araştırmanın amacı sözlü olarak ifade edilmiş ve ardından talep eden olası katılımcılara araştırma izni gösterilmiştir. Araştırma izni EK-1’de yer almaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan, belirlenen ölçüte uyup uymadıklarına ilişkin görüş alınmıştır. Ölçütü karşılayan ve katılım konusunda gönüllü olan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar belirlenirken 48 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 12’si ses kaydı alınmasını istemediği için katılım sağlamazken; 17’si herhangi bir neden belirtmeksizin çalışmaya katılmak istemediğini ifade etmiş, beşi görüşme yapmayı kabul etmiş fakat sonradan görüşmeye gelmemiş ve son olarak biri görüşmeyi çocuklar öğrenme merkezlerinde oynarken sınıfta yapmakta ısrarcı olmuş ve görüşme gerçekleştirilememiştir. Sonuç olarak bu çalışmaya bir pilot görüşme ve 12 ana görüşme olmak üzere 13 öğretmen katılmıştır. Kod isimlerin verildiği ana görüşmeye dahil olan 12 katılımcıya ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.1.’de yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Ad	Yaş	Cinsi yet	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyim (yıl)	Yaş (ay)	Problem Davranışlı Öğrenci Sayısı	Dersler	Kurs/ Seminer
Alp	30	Erkek	Lisans	8	Karma	2	-	İşaret Dili
Deniz	33	Kadın	Lisans	10	Karma	2	-	Özel Eğitim
Dilan	33	Kadın	Lisans	11	60-66	11	-	-
Ela	38	Kadın	Lisans	18	60-66	3	Çocuk ve Ergenlik Psikolojisi Özel Eğitim	Kaynaştırma, Özel Eğitim Doğal Öğretim, BİA-AV
Elvan	30	Kadın	YL.	8	Karma	5	-	-
Emre	35	Erkek	Lisans	11	60-66	1	Özel Eğitim Yöntemleri	-
Meltem	46	Kadın	Lisans	18	Karma	5	-	-
Mert	34	Erkek	Doktora	10	Karma	5	-	-
Selda	33	Kadın	Lisans	10	Karma	1	-	-
Sema	35	Kadın	Lisans	13	60-66	1	-	-
Sude	46	Kadın	Önlisans	26	Karma	2	-	Davranış Bozukluğu
Zülal	38	Kadın	Lisans	15	Karma	5	-	-

Tablo 2.1. incelendiğinde katılımcıların dokuzunun kadın, üçünün ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin beşi 0-10 yıl arasında mesleki deneyime, altısı 10-20 yıl arasında mesleki deneyime, biri ise 25 yıl üzeri mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların beşi 60-66 aylık çocukların, yedisi ise aralarında yaş farkı olan çocukların bulunduğu karma yaş grubu çocukların öğretmenliğini yapmaktadır. Katılımcıların; sınıflarında en az bir, en çok ise 11 problem davranış gösteren öğrencisi olduğunu belirttiklerini görmek mümkündür. Katılımcıların lisans eğitimlerinde problem davranışlara ilişkin almış oldukları derslere bakıldığında, 10 katılımcının hiç ders almadığını belirttiğini; iki katılımcının ise Özel Öğretim Yöntemleri, Çocuk ve Ergenlik Psikolojisi ve Özel Eğitim derslerini aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarında almış oldukları hizmet içi eğitim, kur ve seminerlere bakıldığında ise öğretmenlerin sekizinin herhangi bir eğitime katılmadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin; İşaret Dili, Özel Eğitim, Kaynaştırma, Doğal Öğretim, Başarıya İlk Adım Programı (BİA-AV), Davranış Bozukluğu konularında eğitim ve seminerler aldığı görülmektedir.

2.2.1. Araştırmacı rolü

Araştırmacı verilerin toplanması, verilerin analiz için uygun hale getirilmesi, verilerin analizi, bulguların ortaya konulması ve bulguların ilgili alanyazınla tartışılması gibi süreçler içerisinde yer almıştır. Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranmış ve çalışmaya ön hazırlık yapılmıştır. Daha sonra ilgili alan yazında görüşme soruları hazırlanmış, uzman görüşü ve pilot görüşmenin gerçekleştirilmesinin ardından sorular gözden geçirilmiştir. Araştırmacı katılımcılara ulaşarak çalışma hakkında bilgilendirmiş ve çalışmanın katılımcılarını belirlemiştir. Katılımcılara tek tek ulaşan araştırmacı randevu almış ve görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sırasında araştırmacı ortam, ses, ısı gibi değişkenleri kontrol altına almış, ses kaydında bir sorun olmaması açısından ses kayıt cihazı ve uçak moduna alınmış bir telefon aracılığıyla görüşmeleri kayıt altına almıştır. Araştırmacı, görüşmelerin tamamlanmasının ardından araştırma verilerinin analize hazır hale getirilmesini sağlamış ve verilerin analizine başlamıştır. Verilerin analizi doğrultusunda araştırmacı bulguları ortaya koyarak ilgili alanyazın doğrultusunda tartışmıştır. Araştırmacı ayrıca verilerin güvenilirliğine ilişkin yapılan kodlayıcılar arası güvenilirlik, gözlemciler arası güvenilirlik süreçlerinde aktif rol almıştır. Araştırmacı etik ilkeler doğrultusunda araştırmanın

sürdürülmesini sağlamıştır. Yine nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacı veri toplama süreçlerini kendi yürütmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması ve İşlem Süreci

Bu bölümde çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, veri toplama ve işlem sürecine ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Çalışma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci ise ilgili başlıkların altında araştırma sürecinin nasıl ilerlediği ifade edilerek aktarılmaya çalışılmıştır. İlgili başlıklara ilişkin detaylar ilerleyen paragraflarda açıklanmıştır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu çalışma kapsamında iki farklı veri toplama aracı yer almıştır. Bunlar a) Kişisel bilgi formu ve b) yarı-yapılandırılmış görüşme formu olarak sıralanmıştır. İlerleyen başlıklarda detaylar aktarılmaya çalışılmıştır.

2.3.1.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin toplanabilmesi amacıyla görüşmeler yapılırken oluşturulan formun katılımcılar tarafından doldurulması talep edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar kendi el yazıları ile talep edilen bilgileri doldurmuştur. Katılımcılardan talep edilen demografik bilgiler; a) yaş, b) cinsiyet, c) öğrenim durumu, d) mesleki deneyim, e) öğretmeni olunan sınıftaki çocukların yaş grubu, f) sınıfında problem davranış gösterdiğini düşündüğü öğrenci sayısı, g) problem davranışlar ile ilgili alınan dersler, h) problem davranışlar ile ilgili dahil olunan seminerler ve son olarak ı) önceki yıllarda karşılaşılmış olan problem davranışlar olarak sıralanmıştır. Kişisel Bilgi Formu EK-2’de yer almaktadır.

2.3.1.2. Görüşme formu

Bu araştırmada katılımcıların problem davranışa ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmenin temel anlamda, görüşme yapan ve görüşme yapılan arasında bir bilgi aktarımı süreci olduğu (Ruane, 2005; Büyüköztürk vd., 2013), görüşmelerin nitel

araştırmalarda temel veri toplama tekniklerinden biri olduğu (Merriam, 2009; Punch, 2011) ve gürüşmelerin aslında bir amaca hizmet ettiği ifade edilmektedir (Lodico, Saulding and Voegtle, 2006; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). Özellikle temel nitel araştırma deseninde gürüşmelerin veri toplama araçlarından biri olduğu vurgulanmaktadır (Merriam, 2002; Merriam, 2009). Gürüşmelerin üç başlık altında toplandığı ve bunların da yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gürüşmeler olduğu belirtilmektedir (Berg, 2004; Lodico, Saulding and Voegtle, 2006; Merriam, 2009; Gay, Mills and Airasian, 2012). Yarı-yapılandırılmış gürüşmeler odaklanmış gürüşmeler olarak da isimlendirilebilmektedir (Punch, 2011). Eğitimbilim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen yarı-yapılandırılmış gürüşmeler, araştırmacıya esneklik sağlamakta, araştırmacı gürüşme sırasında gürüşmenin akışını alt ve yan sorularla değiştirilebilmekte (Türnüklü, 2000; Büyüköztürk vd., 2013) ve araştırmacı aldığı cevaplara göre soruları detaylandırabilmektedir (Gay, Mills and Airasian, 2012). Sorular detaylandırılırken gürüşme yapılan kişinin vermiş olduğu yanıtla ek olarak soruların sorulması önerilmektedir (Lodico, Saulding and Voegtle, 2006). Yarı-yapılandırılmış gürüşmelerde, araştırmacı gürüşme öncesinde hazırlamış olduğu sorulara göre gürüşmeyi yürütmekle beraber, hazırlanmış protokolün dışına çıkılabilmektedir (Lodico, Saulding and Voegtle, 2006). Smith, Flowers and Larkin'e (2009) göre soru sayısı 6 ile 10 arasında değişmekte olan yarı yapılandırılmış gürüşmede, araştırmacının katılımcının üzerine uzun konuşabileceği anlaşılır sorular hazırlaması gerekmektedir. Ortalama 45 ile 90 dakika arasında sürmesi kabul edilebilen gürüşmede, gürüşme sorularının yeniden yazımında taslak halinden soruların çıkarılmasının uygun olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda 12 katılımcı ile ortalama 25 dakika süren gürüşmeler gerçekteştirilmiştir. Gürüşmelerin gerçekteştirildiği ortam ve gürüşme sürelerine ilişkin bilgilerin yer aldığı gürüşme takvimi Tablo 2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. *Gürüşme takvimi*

Katılımcı Kod Adı	Gürüşme Ortamı	Gürüşme Süresi
Sude	Okul Toplantı Salonu	10 dk 16 saniye
Dilan	Okul Toplantı Salonu	12 dk 23 saniye
Sema	Okul Toplantı Salonu	7 dk 16 saniye
Selda	Okul Toplantı Salonu	15 dk 13 saniye

Tablo 2.2. (Devam) *Görüşme takvimi*

Meltem	Okul Toplantı Salonu	10 dk 53 saniye
Elvan	Araştırmacı Ofisi	19 dk 8 saniye
Emre	Okul Toplantı Salonu	16 dk 33 saniye
Deniz	Okul Toplantı Salonu	10 dk 31 saniye
Zülal	Okul Toplantı Salonu	32 dk 20 saniye
Ela	Okul Toplantı Salonu	25 dk 32 saniye
Mert	Kafe	24 dk 45 saniye
Alp	Okul Kütüphanesi	38 dk 12 saniye

2.3.1.2.1. Görüşme sorularının geliştirilmesi

Görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken soruların anlaşılabilirliği, jargon ve terim seçimi, üzerine tartışılabilir açık uçlu sorular, katılımcıların bilgi ve deneyimlerini aktarabilecekleri soruların hazırlanması, ilgili alanyazında problem davranış türleri, nedenleri, önlenmesi, baş etme stratejileri gibi noktalara dikkat edilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken taslak görüşme soruları üzerinden uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak form; bir okul öncesi öğretmeni, iki özel eğitim alan uzmanı ve üç okul öncesi eğitim alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları tarafından soruların bir kısmının revize edilmesi ve bazı alt sorulara da sonda sorularının eklenmesi önerisi gelmiştir. Öneriler sonucu düzenlenen görüşme formu ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot görüşme 19 dakika 8 saniyede tamamlanmıştır. Pilot uygulama verileri araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Pilot uygulamada okul öncesi öğretmeni olarak çalışmakta olan bir katılımcı yer almıştır. Yine pilot uygulama sonucunda katılımcıya görüşme soruları ile ilgili anlaşılabilirlik, açıklık, kullanılan jargon ve terimlerin uygunluğu noktasında önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulama verilerinin incelenmesi sonucunda görüşme sorularının amaca uygunluğu konusunda görüş birliğine varılmış ve görüşme sorularında bir değişiklik yapılmamıştır. EK-3'te Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları yer almaktadır.

2.3.1.2.2. Görüşme ilkeleri

Görüşme sözleşmesi, görüşme sırasında önemli noktalardan olarak biri olarak ifade edilmektedir. Görüşme protokolünün içerisinde araştırmanın amacını ortaya koyan kısa bir açıklama, görüşme yapılan kişinin bilgilerinin yazılabileceği bir bölüm ve görüşme sorularının olması gerektiği vurgulanmaktadır (Lodico, Saulding and Voegtle, 2006). Bu doğrultuda görüşme sözleşmesi ve izin formu hazırlanmıştır. Ek-4'te Görüşme Sözleşmesi ve İzin Formu yer almaktadır. Görüşme sözleşmesi içerisinde araştırmanın amacı, uygulama süreci, katılımcı hakları, gizlilik ve son olarak araştırmacının iletişim bilgilerinin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Bu başlıklara ek olarak katılımcıların yazılı onayının alınabilmesi amacıyla isim, soy isim ve imza bölümlerinin olduğu onay sayfası yer almıştır. Katılımcıların aktif katılımının sağlanması ve görüşmeler sırasında kendilerini rahat hissedebilmeleri açısından görüşme sözleşmesi ve görüşme sorularının bir kopyası katılımcılara verilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların sözünü bitirmeleri beklenmiş ve görüşme soruları içerisinde yer alan sorulara ilişkin muğlak cevaplara “İfade ettiğiniz başlıkları biraz daha detaylandırabilir misiniz?” gibi sonda sorular sorulmuştur. Bu araştırmada yer alan sorular genellikle açıklamaya yönelik sonda soruları olarak şekillenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.3.1.2.3. Etik ilkeler

Bu araştırma kapsamında pek çok açıdan etik unsurlara dikkat edilmeye çalışılmıştır. Araştırma başlamadan önce öncelikle Anadolu Üniversite Etik Kurulu'ndan etik kurul izin belgesi alınmış ve bu çalışma etik açıdan uygun görülmüştür. EK-5'te Etik Kurul İzin Belgesi yer almaktadır. Ayrıca yürütülecek çalışmanın devlet kurumlarında yapılıyor olması ilgili valilikten araştırma izni alınmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda Eskişehir Valiliği oluruyla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde araştırma izni alınmıştır. EK-1'de Araştırma İzni yer almaktadır. Çalışma bünyesinde katılımcıların belirlenebilmesi amacıyla olası katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcıların gönüllülük ilkesine riayet edilmiş ve çalışmaya katılmak istemeyen katılımcılara teşekkür edilmiştir. Katılım konusunda gönüllülük gösteren katılımcıların araştırma sürecinde bilgileri saklı tutulmuş ve raporlama kısmında gerçek isimleri kullanılmamıştır. Yine katılımcılara araştırmadan çekilme, yarıda bırakma, dilediğinde verilerin yok edilmesini talep etme gibi haklara sahip oldukları ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca

katılımcılardan yazılı olarak izin alınmıştır. EK-4'te Görüşme Sözleşmesi ve İzin Formu yer almaktadır. Görüşmeler sırasında ses kaydının alınacağı ifade edilmiştir. Görüşmelerin kaydedilmesinin, temel görüşme kayıt tekniklerinden olduğu ifade edilmekte ve görüşme kaydedilecekse izin alınması gerektiği ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda katılımcılardan sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Yine görüşmeler sırasında diledikleri zaman görüşmenin sonlandırılabilceği vurgulanmıştır. Hem görüşme sırasında katılımcının ruh hali ve sağlık durumu gibi değişkenlerin verinin kalitesini etkilemesi (Merriam, 2009) hem de etik bir kod olması dolayısıyla katılımcıların bu temel haklarına riayet edilmiştir. Görüşmelerin ardından verilerin analiz edilebilmesi amacıyla ses kayıtları dinlenmiş ve dökümler yapılmıştır. Görüşmelerin kayıtlarının kelimesi kelimesine dökümünün yapılmasının analiz için en ideal yollardan biri olduğu ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Katılımcılara ses kaydının araştırmacı ve araştırmacının danışmanı tarafından dinleneceğine ilişkin bilgi aktarılmıştır. Bu iş ve işlemler araştırmacı tarafından bizzat sürdürülmüştür.

2.3.1.2.4. Görüşmelere hazırlık ve görüşme ortamları

Araştırmacı katılımcılarla mümkünse yüz yüze, mümkün değilse telefon aracılığıyla görüşmelerin yapılacağı tarih, saat ve görüşmelerin yapılacağı yeri kararlaştırmıştır. Ortak olarak karar verilen takvimin aksamaması ve görüşmelerin yapılabilmesi amacıyla araştırmacı olası olumsuz etkileri ortadan kaldırmak amacıyla gerekli birtakım önlemler almıştır. Bunlar; görüşmelerin birkaç saat öncesinde katılımcılar ile teyitleşmek, yol durumunun kontrol edilmesi ve katılımcının ulaşım için uygunluğuna ilişkin düzenlemelerin yapılması olarak sıralanabilir. Ayrıca araştırmacı karar verilen görüşme ortamına asgari yarım saat önceden gitmiş ve ortamla ilgili gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Ortamda ses durumu, uygun ısı ve ışık durumuna dikkat edilmiştir. Araştırmacı görüşmeler öncesinde kullanılması planlanan ses kayıt cihazı ve alternatif olarak telefonunun uygunluğunu kontrol etmiş ve ses kayıtları bu yolla gerçekleştirilmiştir. Yine görüşmeyi olumsuz olarak etkileyecek elektronik cihazlar uçak modu konumuna getirilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce görüşme sözleşmesi ve izin formunun bir örneği katılımcılara verilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara hazır olup olmadıkları ve uygun olduklarında görüşmeye başlanabileceği belirtilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizinin aslında araştırma sorularına aranan yanıtlar olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda genellikle içerik analizi kullanılmakta (Büyüköztürk vd., 2013) ve içerik analizinde elde edilen veriler ilişkili kavramlar oluşturmak amacıyla analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Parçadan bütüne ilerleyen bir yapı içerisinde olan nitel araştırmaların temelinde tümevarımcı analizin yer aldığı ifade edilmektedir. Elde edilen veriler sentezlenerek detay içeren parçalardan yola çıkılarak bütüne gidilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). İçerik analizinde araştırmacı kavramların sayısına, ilişkilerine, anlamına ve ifadeyle kavramların vurgusuna bakarak bir karar vermektedir (Şencan, 2005). Yine içerik analizinde temel olarak verilerin kavramsallaştırılması ardından kavramlar doğrultusunda düzenlenmesi ve son olarak da temaların saptanması gerektiği ifade edilmektedir. Birbirine benzeyen temaların bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir forma sokulması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Her ne kadar içerik analizine ilişkin farklı ekollerde uygulama birliği olmasa da aslında odak noktanın verilerin temalar altında değerlendirildiğine dikkat çekilmektedir (Özden ve Durdu, 2016). İçerik analizi yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyledir: a) amaçların belirlenmesi, b) analiz edilmesi planlanan birimlerin belirlenmesi, c) mantıki bir çerçevenin oluşturulması, d) kodlama için kategorilerin ortaya konulması, e) sayısallaştırmaların yapılması, f) yorumlama ve son olarak g) sonuçların ortaya konulması (Büyüköztürk vd., 2013). Benzer şekilde içerik analizinin yapılaş sırasına göre genel olarak dört başlık altında toplandığı belirtilmiştir. Bunlar: a) verilerin kodlanması, b) temaların ortaya konulması, c) kodlar ve temaların düzenlenmesi ve son olarak d) bulguların ifade edilmesi ve yorumlanması başlıklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da ifade edilen başlıklar göz önüne alınarak içerik analizi yapılmıştır. Başlıklar ve sırasıyla bu çalışma süreci ilerleyen paragraflarda yer almaktadır.

Verilerin kodlanması: İçerik analizinin ilk aşamasını veri kodlamasının oluşturduğu ve bu süreç içerisinde araştırmacının verileri birkaç kere okuyarak veriyi anlamlı bölümlere ayırması gerektiği ifade edilmektedir. Kodlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılarak bir bütün elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu sayede aşağıdan yukarıya doğru bir yol izlenerek genellemeye hizmet edilmiş olmaktadır

(Büyüköztürk vd., 2013). Kodlama işleminin, verilerin niteliksel olarak çözümlenmesi ve veriler arasındaki düzenin fark edilebilmesi açısından olmazsa olmazlardan olduğu vurgulanmaktadır (Punch, 2011). Yine kodlama işlemini kelime sayma işleminden farklılaştıran nokta ise ortaya çıkan kodların belirli kümeler halinde sınıflandırılıyor olmasıdır. Kodlama sırasında kelimelerin çağrışım ve anlamları baz alınarak kategorize edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Metin içerisinde yer alan kelimeler yakınlık/benzerlik ve uzaklık/farklılık temelinde sınıflandırılabilmektedir (Şencan, 2005). Anlamli bölümler cümle, kelime veya paragraf olabilmektedir. Araştırma sorusu ve amaçla ilişkili olarak kodlanan veriler ardından bir kod listesine dönüştürülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Özellikle içerik analizinde bir metin içerisinde yer alan bazı sözcükler daha küçük olan kategoriler haline getirilmektedir. İçerik analizinde temel odağın belli kelime ve kavramların varlığının ortaya konması olduğu ifade edilmektedir. Böylece kavramlar ve kelimelerin anlamları, varlıkları ve ilişkileri ortaya konularak analiz yapılmaktadır. Nihai olarak metin içerisindeki mesaja ilişkin çıkarımlar yapılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu doğrultuda analizler yapılırken öncelikle hazır hale getirilen veri seti araştırmacı tarafından birkaç kere okunmuştur. Ardından veri seti tekrar okunarak kodlamalar yapılmıştır. Örneğin; “Saldırgan davranış, rehber öğretmen” gibi kodlar verilmiştir. Bu çalışmada gizli içerik ve açık içerik kullanılarak kodlama yapılmıştır. Gizli içerik ile yapılan kodlamalarda incelenen materyaldeki ifadelerin altında yatan anlamlara odaklanılırken; açık içerik kodlamada ise araştırmaya ilişkin doğrudan durumu ifade eden kelimelere odaklanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013).

Temaların ortaya konulması: Temel nitel araştırmalarda verilerin temalara ayrılarak analiz edilebileceği ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Kategori (tema), içerik analizi ile elde edilen ve kavramlardan daha soyut olan şemsiye yapılar olarak ifade edilmektedir. Temaların altında birbirleriyle ilişkili kavramların toplandığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Temalar ortaya konulurken ilk olarak kodların bir araya getirilip, genel düzeyde açıklayabilen kategorilerin belirlenmesi gerekmektedir. Tematik kodlama bu basamakta önem arz etmektedir. Tematik kodlama yapılırken, benzerlik ve farklılıklar baz alınarak temaların belirlenmesi önerilmektedir. Tematik kodlamada veri setinin önemli bir kısmının ilgili temaların altında toplanmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda ortaya çıkmış olan kodlar, ilgili temalar altında toplanmıştır.

Kodlar ve temaların düzenlenmesi: Bu aşama; tematik kodlamadan sonra gelmekte ve araştırmacı ortaya çıkmış olan veriyi organize etmektedir. Bu aşamada okuyucu için anlamlı bir dille veriyi tanımlama, sunma ve açıklamaya dikkat edilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ortaya çıkan temalar ve altında toplanan kodlar araştırmacı tarafından iki kere kontrol edilmiştir. Temaların altında yer alan kodların anlamlı ve mantıklı bir çerçevede sıralanmasına dikkat edilmiştir. Yine araştırmacı tarafından ortaya konulmuş olan temaların anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Bulguların ifade edilmesi ve yorumlama: Bu aşamada araştırmacı tarafından ortaya konulmuş olan bulguları açıkça ifade etmesi ve doğal bir parçası olduğu araştırma süreci ile ilgili yorumları ifade etmesi beklenmektedir. Araştırmacının bu aşamada verilere anlamlar kazandırmak, ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkilerini açıklamak ve bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarmak gibi rollerinin olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu aşamada araştırmacı tarafından bulgular temalar ve temalar altında yer alan kodlar halinde ilerleyen başlıklarda rapor edilmiştir. Bulgulara ilişkin ilgili alanyazın ve araştırmacı yorumları yer almaktadır.

2.5. Verilerin Güvenirliği

Bu araştırmada kullanılan güvenirlilik çalışmalarının ilki uzman görüşüne başvurulmasıdır. Alan uzmanı altı değerlendirmeciye görüşme soruları gönderilmiş ardından gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Uzmanların tümü sorular üzerine uzlaşma sağlamıştır. Verilerin analizi sırasında elde edilen kodlar ile ilgili olarak araştırmacı ve uzman arasında bir uzlaşmanın sağlanması ve bu uzlaşmanın tüm kodlar üzerinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bogdan and Biklen, 1998). Bu işlem sırasında araştırmacı ve önceden nitel çalışmada analiz deneyimi bulunan bir uzman görüşerek tüm kodlar üzerinde ortaklaşmışlardır. Bir diğer güvenirlilik çalışması ise gözlemciler arası güvenirliktir. Gizli içerik kullanılarak yapılan içerik analizinde gözlemciler arasında %80 oranında bir uyuma beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Gözlemciler arası güvenirlilik çalışmasında ilgili gözlemciye tema, kod ve görüşme dökümleri verilerek eşleştirme yapması istenmiştir. Uyuşma yüzdesi hesaplanırken görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda alan uzmanı bir gözlemci ile yapılan güvenirlilik çalışmasında %85 bir uyum bulunmuştur. Eşleştirme işleminin ardından uzman ile bir araya gelinerek uzlaşamayan başlıklarla

ilgili önemli noktalar gözden geçirilmiştir. Uzmanla yapılan görüşme sonrası tüm temalar üzerinde uzlaşmış ve uyuşma yüzdesi %100 olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma sırasında ses kayıtlarından elde edilen dökümlerin ses kayıtları ile tutarlığına etik sebepler nedeniyle bakılamamıştır. Katılımcılardan alınan izinler neticesinde ses kayıtlarının araştırmaacı ve araştırmacının danışmanından başka kimse tarafından dinlenmeyeceği taahhüt edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ses kayıtlarının alınmasının güvenilirliği desteklediğini söylemek mümkündür. Son olarak nitel araştırmalarda örneklem seçilirken maksimum çeşitliğin sağlanması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine hizmet ettiği ifade edilmektedir (Merriam, 2002; Merriam, 2009). Bu doğrultuda örneklem seçiminin araştırmanın güvenilirliğine katkı yaptığı söylenebilir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, problem davranışlara ilişkin görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucu dokuz temaya ulaşılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Problem davranışlara ilişkin genel tema yapısı*

Tema No	Tema Adı
1	Problem Davranışların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Dışa Yönelim Problem Davranışlar İçe Yönelim Problem Davranışlar Diğer Problem Davranışlar
2	Problem Davranışların Nedenleri Çocuktan Kaynaklanan Nedenler Aileden Kaynaklanan Nedenler Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler
3	Problem Davranışların Belirlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler
4	Problem Davranışların Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler
5	Problem Davranışların Ortaya Çıkma Zamanı
6	Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler
7	Problem Davranışlarla Baş Etmede İş Birliği İş Birliği Yapılan Kişiler İş Birliği Sürecinde Aile
8	Problem Davranışlara İlişkin Geçmiş Deneyimlerden Yararlanma
9	Problem Davranışlara İlişkin Araştırmacılara Öneriler

3.1. Problem Davranışların Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin problem davranışı nasıl tanımladıkları ve problem davranışları nasıl nitelendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda problem davranışların sınıflandırılması temasında; dışa yönelim problem davranışlar, içe yönelim problem davranışlar ve diğer problem davranışlar olmak üzere üç alt temaya yer verilmiştir.

3.1.1. Dışa yönelim problem davranışlar

Katılımcıların belirtmiş olduğu dışa yönelim problem davranışlara ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Dışa yönelim problem davranışlar*

Kodlar	F
Saldırgan Davranış	12
Zarar Verme	9
Kurallara Uymama	7
Uygun Olmayan Fiziksel Eylem	7
Toplumsal Normlara Uyumsuzluk	7
Karşı Koyma	5
Antisosyal Davranış	4
Sözel Şiddet	3
Öfke Sorunu	3
Toplam	57

Tablo 3.2. incelendiğinde öğretmenlerin tamamının saldırgan davranışı problem davranış olarak nitelendirdiği görülmektedir. Alp Öğretmen; “...vurmak da buna dahil olabilir yani arkadaşına vurmak, şiddet, bunlar problem davranış olabilir.” şeklinde, Dilan Öğretmen ise “Yani arkadaşına vurma, şiddet eğilimi, saldırganlık...” şeklinde saldırgan davranışı ifade etmiştir. Sema Öğretmen bu duruma yönelik olarak; “Saldırganlık...” ifadelerini kullanırken, Emre Öğretmen ise; “...sözünü ettiğim öğrencide ciddi şiddet eğilimleri gördük.” ifadelerini kullanmıştır.

Problem davranışları belirlerken saldırgan davranışın yanı sıra öğretmenlerin sıklıkla belirttiği bir diğer problem davranış da zarar vermedir. Çocuğun kendisine verdiği zararı problem davranış olarak belirten Mert Öğretmen; “...kendine zarar verme olabilir...” sözleriyle, Sema Öğretmen ise “Kendisine ve çevresine zarar verilen davranışları anlıyorum.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Çocuğun arkadaşına verdiği zararı Elvan Öğretmen; “Arkadaşına bilerek bir şey yapması benim için problem davranış oluyor. İşte hani bir oyun oynarken bilerek oyunda oynadığımız materyal mesela top toplu arkadaşının yüzüne atması bu benim için problem bir davranış.” problem davranış olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Deniz Öğretmen de “Arkadaşının saçını çekmesi, ittirmesi...” şeklinde zarar vermeyi problem davranış olarak nitelendirmiştir. Öğretmenler tarafından çocuğun kendisine ya da bir başkasına verdiği zararın yanı sıra, materyallere verdiği zarar da problem davranış olarak nitelendirilmiştir. Zülal Öğretmen; “Bir oyuncağı bile isteye parçalaması kırması...” sözleri ile Mert Öğretmen ise; “...eşyalara zarar verme olabilir” diyerek materyallere zarar vermeyi problem davranış olarak belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerde çocukların belirlenen kurallar dışında hareket etmesi problem davranış olarak belirtilmiştir. Bu durumu Meltem Öğretmen; *“Okul kurallarının dışında hareket eden çocukların davranışları problem davranıştır.”* şeklinde açıklarken Sude Öğretmen; *“Sınıf içindeki kurallara uymama...”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler; çocukların paylaşmama, oturmama, parmak emme, kaçma, yalama, tükürme ve tırnak yeme gibi fiziksel eylemlerini problem davranış olarak belirtmiştir. Çocuklarda görülen problem davranışlara ilişkin olarak Mert Öğretmen çocuğun bir ortamdan kaçmasını; *“...belirli bir mekândan kaçma davranışı olabilir.”* sözleri ile problem davranış olarak belirtmiştir. Selda Öğretmen ise *“parmak emme”* davranışını problem davranış olarak belirtmiştir. Çocuğun materyalleri paylaşmamasını problem davranış olarak belirten Sude Öğretmen bu durumu; *“Paylaşmama, oyuncaklarını paylaşmama”* şeklinde açıklamıştır. Çocuğun tükürme ve yalama davranışını Elvan Öğretmen; *“...yalama, tükürme bunlar problem davranışlar oluyor.”* sözleri ile problem davranış olarak belirtmiştir. Selda Öğretmen ise tırnak yemeyi; *“Tırnak yeme olur...”* şeklinde problem davranış olarak belirtmiştir. Çocuğun sınıf içerisinde sürekli bir şekilde konuşmasını ve bağırmasını problem davranış olarak belirten Meltem Öğretmen; *“...sürekli bağırma, konuşma...”* sözleri ile bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.

Bir toplumda yaşayan bireylerden beklenen bazı davranış kalıpları vardır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan biri çocukların sosyal normlar dışında davranışlarıdır. Öğretmenler saygı, ahlaki durumlar, bencil olma, iftira, ispiyon, yalan söyleme ve toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları problem davranış olarak belirtmiştir. Alp Öğretmen ahlakla ilgili karşılaşılan olumsuz şeyleri, çocuğun bir başkasının gizli olarak yaptığı bir şeyi bir başkasına anlatmasını ve gerçek olmayan bir suç bir başkasına yüklemeyi problem davranış olarak belirtirmiştir. Alp Öğretmen bu durumu; *“ya daha çok ahlakla ilgili şeyler. Bana göre yani sadece ahlaki şeyleri vermiyoruz onlar yani problem davranışlar. İftira atmak ya da ispiyonculuk gibi şeyler bence problem davranışlar.”* şeklinde açıklamıştır. Emre Öğretmen ise çocuğun bir başkasına karşı saygılı olması gerektiğini belirterek; *“Çocuğun özellikle arkadaşları ile kişisel olarak saygı göstermede sıkıntı yaşaması... kişilerin saygılı kişisel haklarına başka arkadaşlarının kişisel haklarına saygı göstermeleri gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda sorun yaşadığımız öğrencilerin davranışlarını nitelendirebilirim açıkçası.”* saygı göstermemeyi problem davranış olarak ifade etmiştir. Yine Emre Öğretmen çocuğun yalnızca kendini düşünerek hareket etmesini; *“...bencil davranışlar göstermesi...”*

diyerek problem davranış olarak ifade etmiştir. Alp ve Selda Öğretmenler ise toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları problem davranış olarak belirtmiştir. Bu durumu Selda Öğretmen; *“Toplum içerisinde kabul görmeyen zaman zaman toplum içerisinde de kabullenilmeyen...davranışlar diyebiliriz”* şeklinde açıklamıştır. Alp ve Sema Öğretmen çocuğun yalan söylemesinin problem davranış olduğunu; *“...yalan söyleme...”* şeklinde belirtmiştir.

Çocuklarda görülen problem davranışlara ilişkin bir diğer bulgu ise karşı koymadır. Çocukların söylenenleri kabul etmeyip karşı koymaları problem davranış olarak nitelendirilmiştir. Sude Öğretmen; *“öğretmene karşı gelme...”* şeklinde, Dilan Öğretmen ise; *“İnatçılık, yani söylenen şeyi kabul etme kabul etmeme”* sözleriyle çocuğun öğretmeni dinlememesini problem davranış olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazıları ise çocukların verilen yönergeleri dikkate almamasını problem davranış olarak belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini Dilan Öğretmen; *“...yönergelere uymama...”* şeklinde belirtirken, Elvan Öğretmen; *“yönerge almama”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer problem davranış ise antisosyal davranışlardır. Öğretmenler, çocuğun sosyal ortamda sergilediği olumsuz davranışlar ve normal dışı davranışta bulunmasını problem davranış olarak nitelendirmiştir. Bu konuda görüşlerini Sude Öğretmen; *“Arkadaşları ile sosyal ortamda gösterdikleri uyumsuz davranışlar bunun gibi şeyler aklıma geliyor.”* şeklinde belirtmiştir. Ela Öğretmen ise çocuğun normalin dışında davranmasının problem davranış olarak kabul edilebileceğini *“Problem davranış denilince hani literatür olarak belirlenmiş normal davranış, yaş grubundan beklenen normal davranışlar var. Bu davranışlardan sapan davranışlar bana göre problem davranışı oluşturan davranışlar.”* şeklinde açıklamıştır.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise sözel şiddettir. Öğretmenler çocukların birbirlerine karşı uygun olmayan kelimeler kullanmasını, alay etmesini problem davranış olarak tanımlamıştır. Bu durumu Elvan Öğretmen; *“Bir de sözel olarak ifade edilenler var. İşte çocuğun kötü kelime kullanması, yanlış uygun olmayan kelime kullanması sınıf içinde...”* şeklinde, Zülal Öğretmen ise; *“Uyarılara gülerek tepki vermesi yani yapılan uyarılarla dalga geçmesi diyebiliriz.”* sözleriyle örneklemiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bir diğer bulgu ise çocukların öfkesini yansıttığının problem davranış olarak ifade edilmesidir. Bu konuda görüşlerini Sude Öğretmen; *“Bence en büyük davranış bozukluğu öfke kontrolünü sağlayamama.”*

şeklinde, Deniz Öğretmen ise “...öfke nöbetleri bunlar hani problem.” şeklinde belirtmiştir.

3.1.2. İçe yönelim problem davranışlar

Katılımcıların belirtmiş olduğu içe yönelim problem davranışlara ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.3.’te yer almaktadır.

Tablo 3.3. İçe yönelim problem davranışlar

Kodlar	f
Duygusal Eylem	4
İletişim Sorunu	4
Özgüven Eksikliği	3
Kıskançlık	2
Kaygı	1
Korku	1
Toplam	15

Tablo 3.3. incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlara sınırlı bir şekilde değindiği görülmektedir. Öğretmenler, duygularını kontrol edemeyip ortaya koydukları duygusal davranışları problem davranış olarak belirtmiştir. Mert Öğretmen; “*Ağlama olabilir...*” diyerek ağlama davranışını problem davranış olarak belirtmiştir. Elvan Öğretmen ise; “*küsmeye davranışı*” diyerek çocuğun bir başkasına küsmesini problem davranış olarak ifade etmiştir.

Öğretmenler tarafından problem davranış olarak belirtilen bir diğer davranış ise iletişim sorunlarıdır. Deniz Öğretmen; “*Arkadaşları ile rahat bir şekilde iletişime giremeyen çocuğun davranışları bence problem gösteren bir davranıştır.*” şeklinde, Sude Öğretmen ise; “*Kendini yeterli ifade edememe*” şeklinde iletişim kuramamayı problem davranış olarak belirtmiştir. Çocuğun öğretmene hitap etmesini problem davranış olarak niteleyen Emre Öğretmen bu durumu; “*Öğretmene hitabet konusunda falan sıkıntılarımız vardı.*” şeklinde açıklamıştır. Sude Öğretmen ise; “*Göz teması kuramama*” sözleri ile göz teması kuramamayı problem davranış olarak belirtmiştir.

Dilan Öğretmen deneyimlerden örnek vererek bir çocuğun özgüven sorunu yaşadığını; “*...çocuk da sürekli uyarılmaktan çocuğun da özgüveni zedelenmişti...*” sözleri ile ifade etmiştir. Benzer şekilde Selda Öğretmen; “*Bu sene bir sıkıntımız daha*

vardı hani güven konusunda aşırı güvensizliği vardı hep arkadaşları arasında da... ama kendinden çok baskın birisi ile karşılaştığı zaman yine aynı sıkıntıları yaşıyor...” şeklinde, Alp Öğretmen ise; “Yani biraz da aslında temel sorunları bu özgüvenlerinde sıkıntı var çocukların genel olarak...” sözleri ile özgüven sorununa değinmiştir.

Çocuğun bir başkasına karşı duyduğu kıskançlık hissini problem davranış olarak ifade eden Deniz Öğretmen; “Kıskançlık gösteren hareketler yapması...” şeklinde açıklama yapmıştır. Selda öğretmen ise; “Kardeş kıskançlığı” diyerek kıskançlığı problem davranış olarak belirtmiştir.

Çocuklarda görülen problem davranışlara ilişkin bir diğer bulgu ise kaygıdır. Selda Öğretmen; “Yeni ortamlarda kaygı düzeyi çok artıyor...” sözleri ile çocuğun kaygı duyduğunu ifade etmiştir.

Çocuğun okuldan korkmasını problem davranış olarak belirten Selda Öğretmen bu durumu; “Okul korkusu, okul fobisi” sözleri ile ifade etmiştir.

3.1.3. Diğer problem davranışlar

Katılımcıların belirtmiş olduğu diğer problem davranışlara ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.4.’te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Diğer problem davranışlar

Kodlar	f
Uyum Sorunu	8
Etkinliğe Katılmama	5
Yetersizliğe Sahip Olma	5
Dikkat Eksikliği	4
Özbakıma Becerilerinde Sorun	3
Çocuğun Olumsuz Etkilenmesi	2
Farklı Cinsiyette Çocukların Birlikte Oynamaması	1
Diğer Günlerden Farklı Olma	1
Öğretmen için Yanlış Olan Davranış	1
Toplam	30

Çocuğun sınıf içerisindeki uyumu bozması, okula ve sınıfa uyum sağlayamaması öğretmenler tarafından problem davranış olarak belirtilmiştir. Çocuğun sınıf içerisindeki uyumu bozmasını problem davranış olarak belirten Ela Öğretmen; “Problem davranış denilince sınıf içindeki uyumu, ahengi bozan durumları anlıyorum...” sözleri ile bu

durumu ifade etmiştir. Emre Öğretmen ise çocuğun kendi içinde uyum sorunu yaşadığını; “...sınıf içinde uyum problemi yaşaması” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Alp Öğretmen de “Birincisi çocuğun uyum sağlamasıyla ilgili sorun oluyor.” diyerek çocuğun uyum problemi yaşamasını problem davranış olarak ifade etmiştir. Mert Öğretmen ise eğitim yaşantısını sekteye uğratan, uyumu bozan tüm davranışları problem davranış olarak nitelendirdiğini “yani eğitimin bütünlüğünü bozan bütün davranışlara problem davranış diyebiliriz.” sözleri ile yansıtmıştır.

Problem davranış olarak görülen bir diğer davranış da etkinlik sırasında çocukların etkinliğe katılmaması, etkinlik akışını bozacak davranışlarda bulunması ve etkinlik için ayrılan süreyi etkili bir şekilde kullanamamasıdır. Çocuğun etkinlik akışını bozacak davranışlarda bulunmasını problem davranış olarak belirten Elvan Öğretmen; “...etkinlikteki rutini, süreci bozan bir durum varsa o belki problem davranış olabilir.” şeklinde bu durumu açıklamıştır. Sude Öğretmen ise; “Ödevlerini diyim ya da etkinlikleri zamanında yapamama” diyerek çocuğun etkinlik süresi içerisinde etkinliği tamamlayamamasını problem davranış olarak belirtmiştir. Yine Sude Öğretmen çocuğun etkinlik zamanında arkadaşlarından farklı bir faaliyette bulunmasını; “...etkinlik zamanında sınıf etkinliği yaparken diğer akranları ile birlikte aynı şeyleri yapmıyorsa, geri kalıyorsa...” sözleri ile problem davranış olarak belirtmiştir. Çocuğun etkinliğe katılmamasını problem davranış olarak kabul etmek için bunun sürekliliğine baktığını dile getiren Ela Öğretmen, sürekli olarak etkinliğe katılmamayı problem davranış olarak belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Katılmayı düzenli olarak reddediyorsa hadi o gün bir aksilik var diyelim çocuk onu istemedi canı istemiyor ama bunu sürekli tekrar haline getirmiş ise eğer bunun problem davranış olarak tanımlayabilirim ben. Bu doğal normal ama benim sanat etkinliğimi farklı yöntemler ile sunduğumda hala aşırı tepki hala beklediğin olumsuz tepkiyi sürdürüyorsa o zaman yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunu düşünürüm.”

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yetersizlik türlerini problem davranış olarak belirtmeleridir. Ela ve Deniz Öğretmen Dil ve Konuşma Bozukluğu’nu “dil konuşma” diyerek problem davranış olarak belirtmiştir. Benzer şekilde Selda Öğretmen; “Yine konuşma bozukluğu olan bir öğrenci de vardı...” diyerek dil ve konuşma bozukluklarını problem davranış olarak belirtmiştir. Problem davranış olarak belirtilen bir diğer yetersizlik türü ise Otizm Spektrum Bozukluğu’dur. Ela ve Deniz Öğretmen “otizm” diyerek Otizm Spektrum Bozukluğu’nu problem davranış olarak belirtmiştir. Problem davranış olarak nitelendirilen bir diğer yetersizlik türü ise

Serebral Palsi (CP)'dir. Ela Öğretmen "CP" diyerek Serebral Palsi'yi problem davranış olarak belirtmiştir. Yine Ela Öğretmen "Dikkat eksikliği ve hiperaktivite" diyerek Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nu problem davranış olarak belirtmiştir.

Çocuklarda görülen problem davranışlara ilişkin bir diğer bulgu ise dikkat eksikliğidir. Çocuğun sınıf içi faaliyetlerde dikkat sorunu yaşamasını problem davranış olarak belirten Ela Öğretmen bu durumu; "...kendi dikkatini de bir türlü toplayamayıp odaklanamıyorsa bu problem davranış." şeklinde açıklamıştır. Sude ve Meltem Öğretmen ise "dikkat eksikliği" diyerek dikkat eksikliğini problem davranış olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin problem davranış olarak ifade ettiği bir diğer durum ise çocukların beslenme ve temizlik gibi özbakım becerilerine ilişkin yetersiz bulunduğu davranışlardır. Çocuğun istemsiz olarak idrarını kaçırmamasını Dilan ve Selda Öğretmenler "altını ıslatma" diyerek problem davranış olarak nitelendirmişlerdir. Yine Dilan Öğretmen çocuğun temizlik konusunda özenle davranmasını ve yemek yeme problemini; "aşırı titiz" ve "yeme problemi" diyerek problem davranış olarak belirtmiştir.

Çocukları fizyolojik ve psikolojik olarak etkileyen davranışların problem davranış olarak ifade edildiği elde edilen bulgular arasındadır. Selda Öğretmen; "Onun normal yaşantısını etkileyecek düzensizlikleri olabilen, onun için olumsuz nedenlere sebep olan..., kendisini psikolojik ya da fizyolojik olarak etkileyen, seyrin dışında giden anormal davranışlar diyebiliriz diye düşünüyorum." diyerek çocuğu etkileyen davranışları problem davranış olarak belirtmiştir. Problem davranışların çocuğun günlük yaşantısına ve öğrenme yaşantısına etki ettiğini belirten Mert Öğretmen ise; "Problem davranışlar, bireyin yaşantısına etki eden, bireyin yaşantısında önemli bir alanı kaplayan problem davranışları problem davranış olarak tanımlayabilirim. Yaşamı etkileyecek bu aile hayatı olabilir, eğitim hayatı olabilir öğrenme hayatına etki eden" ifadelerini kullanarak çocuğu etkileyen davranışları problem davranış olarak belirtmiştir. Alp Öğretmen ise çocukların üzülmelerine dikkat çekerek; "Bu çocukların üzüleceği şeyler benim için problem davranıştır. Çocuklara da söylüyorum böyle yapılırsa üzülmüyor müydün? Evet o zaman benim için problem davranıştır diye." çocukları üzen davranışları problem davranış olarak ifade etmiştir.

Sınıf içerisinde çocukların hemcinsleriyle oynayıp, karşı cinsten çocuklar ile oynamaktan kaçınması öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer problem davranıştır. Bu

durumu Alp Öğretmen; “Kızlar ve erkekler bir arada oynamak, yan yana oynamak istemeyebiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranış olarak belirtilen bir diğer davranış ise çocuğun diğer günlerinden farklı bir davranış sergilemesidir. Bu durumu Elvan Öğretmen; “Çocuğu belirli bir süre gözliyoruz, onun her zamanki halinden, rutinininden farklı bir davranış da problem davranış olabiliyor...” şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan görüşmeler doğrultusunda problem davranış olarak belirtilen bir diğer davranış ise öğretmenin yanlış olduğunu düşündüğü davranışlardır. Sınıf içerisinde kendisi açısından yanlış olduğunu düşündüğünü davranışı problem davranış olarak belirten Alp Öğretmen bu durumu; “...benim için yanlış olduğunu düşündüğüm şeyler.” şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Problem Davranışların Nedenleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin problem davranışın hangi durumlarda ortaya çıktığını ve buna neden olan etmenleri nasıl yorumladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda problem davranışların nedenleri temasında; çocuktan kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler ve okul ortamından kaynaklanan nedenler olmak üzere üç alt temaya yer verilmiştir.

3.2.1. Çocuktan kaynaklanan nedenler

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak çocukta görülen problem davranışların, psikolojik faktör, çevresel faktör gibi çocuktan kaynaklanan nedenleri olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışların çocuktan kaynaklanan nedenlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.5.’te yer almaktadır.

Tablo 3.5. *Çocuktan kaynaklanan nedenler*

Kodlar	f
İçsel Faktörler	7
Çevresel Faktörler	3
Toplam	10

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; psikolojik neden, stres, rahat hissetmeme, engellenme, baskı, materyali paylaşmak istememe, yeni bir ortama girme, nesne elde

etme, kararsızlık, içsel haz, dikkat çekme, fizyolojik ihtiyaç, kardeş doğumu, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim almış olması gibi çocuğun içsel süreçleri ile ilişkili bulgulara rastlanmıştır. Ela Öğretmen çocuğun tanımadığı bir ortamda bulunmasının problem davranışa sebep olabileceğini; *“Yeni bir ortama girdiklerinde daha çok ortaya çıkıyor bana göre sıkıntı en büyük şey tetikleyen.”* şeklinde belirtmiştir. Çocuğun psikolojik durumunun problem davranışa sebep olabileceğini belirten Elvan Öğretmen bu durumu; *“Bazen çocuğun içsel nedenleri buna sebep olabiliyor.”* şeklinde, Selda Öğretmen ise; *“Psikolojik nedenler olabilir.”* şeklinde ifade etmiştir. Selda ve Mert Öğretmen çocuğun *“stres altına girmesinin”* de problem davranışa sebep olabileceğini belirtmiştir. Ela Öğretmen ise çocuğun engellendiği zamanlarda problem davranışın ortaya çıkabileceğini; *“Engellendiği zaman ortaya çıkıyor engellenmek en sevmedikleri şey çocuk grubunun zaten bence o durumlar ortaya çıkması için sebep.”* sözleri ile ifade etmiştir. Mert Öğretmen ise yetişkin insanların ayak sallama hareketinin bazı insanlar için rahatlama aracı olduğu örneğini vererek, bazı çocukların içsel haz elde etme sebebiyle problem davranış sergileyebildiğini; *“Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklarda da kendini uyarım haliyle ortaya çıkabiliyor. Kendi hoşuna giden örneğin sallanma uyarım davranışını bulup bunu farklı ortamlarda sürdürerek kendi hayatına engel olmuş olabiliyor.”* sözleri ile ifade etmiştir. Yine Mert Öğretmen; *“Nesne elde etmek olabilir. Bir arkadaşı ödül almıştır kendisi almamıştır, işte sosyal pekiştireç veya işte ikincil-birincil pekiştireç almıştır kendisi almamıştır. Bu noktada kendisi bu problem davranışı ortaya çıkarabilir.”* diyerek çocuğun nesne elde etme amacıyla problem davranış sergilediğini ifade etmiştir. Alp Öğretmen çocuğun evde gördüğü ilgiyi okulda da beklediğini, ancak çocuk sayısının fazla olmasından dolayı bu durumun mümkün olmadığını ifade ederek çocuğun dikkat çekmek için problem davranış sergilediğini belirtmiştir. Alp Öğretmen bu durumu; *“...dikkat çekmek istiyor ya da başka bir çocukla ilgilenirken o da kendini göstermek için problem davranış şeklinde yapan çocuklar da olabiliyor...”* şeklinde ifade etmiştir. Çocuğun daha önceden okul öncesi eğitim almış olma durumu da problem davranış ile ilişkilendirilmiştir. Sude Öğretmen; *“İki yıl üst üste gidip üçüncü yıl anasınıflarına gelen çocuklarda çok görülüyor. Artık bir doyum oluyor bir isteksizlik oluyor.”* diyerek çocuğun daha önce okul öncesi eğitim almış olmasının problem davranışa sebep olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Alp Öğretmen de okul deneyiminin problem davranışa sebep olduğunu; *“...atıyorum iki sene üst üste anasınıfına gelen çocuklarda problem davranış oluyor o da ben bunu zaten biliyorum*

diyip...ayağa kalkıyor.” şeklinde belirtmiştir. Sude ve Alp Öğretmen’in aksine Zülal Öğretmen ise; *“İlk kez okula gelen çocuklarda daha fazla olduğunu görüyoruz daha önce okula gitmiş olan çocuklarda bir nebze daha az oluyor.”* sözleri ile okul deneyimi olan çocuklarda problem davranışların daha az görüldüğünü ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler çevresel faktörlerin çocuğun davranışı üzerindeki etkisi ile çocuğun problem davranış sergilediğini belirtmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde; olumsuz davranışlar sergileyen birini model alma, rutininin bozulması, teknolojik alet kullanımı gibi bulgulara rastlanmıştır. Mert Öğretmen ise çocuğun günlük rutininin dışına çıkılmasının problem davranışa sebep olabileceğini; *“Normal gelişim gösteren çocuklarda özellikle rutinin dışına çıkmak bir problem davranışa itiyor.”* şeklinde belirtmiştir. Alp Öğretmen davranışların model alma yolu ile edinilebileceğini ifade ederek; *“Problem davranış, başkalarını örnek alarak olabilir işte.”* çocuğun problem davranışı model alarak da sergileyebileceğini belirtmiştir. Bir öğretmen ebeveyn kontrolü olmaksızın çocuğun uzun süreli teknolojik alet kullanımının problem davranışa sebep olduğunu iki öğrencisini karşılaştırarak ifade etmiştir. Meltem Öğretmen, konuyla ilgili düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Yine aynı şekilde çocuklara bu teknoloji araçlarının çok fazla verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Tamam, mutlaka teknoloji çağındayız çocukların bunu öğrenmesi çok güzel ama sürelerine dikkat etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Mesela bu yıl benim iki öğrencim arasında karşılaştırma yaptım sürekli. Birine sürekli tablet veriliyor, çocuk saate bakıyor ne zaman gideceğiz ne zaman gideceğiz ya da bilgisayarın başına gelmek istiyor açayım mı oyun oynayayım mı diye o çocuğa sürekli veriliyordu. Diğer çocuğa da sadece hafta sonları cumartesi pazar bir saatlik tablet ya da bilgisayar ne veriliyorsa veriliyordu. Çocukların davranışları müthiş farklı idi. Verilmeyen çok dikkatli, toplum ile ilgili, sosyal bir çocuk, ama verilen de hiç asosyal, arkadaşları ile ilişki kuramayan, davranışlarını bağırarak vurarak gösteren bir çocuktü.”

3.2.2. Aileden kaynaklanan nedenler

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerin çocuklara davranışlarının, çocuğun problem davranış gösterdiğini kabul etme durumlarının, tek çocuk olmanın, boşanmanın, sosyoekonomik durumun, ev ortamındaki huzursuzluk gibi değişikliklerin çocuklarda problem davranışa neden olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışların aileden kaynaklanan nedenlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.6.’da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Aileden kaynaklanan nedenler

Kodlar	f
Ebeveyn Davranışı	7
Ev Ortamından Kaynaklanan Nedenler	4
Tek Çocuk Olma	3
Ebeveynlerin Boşanması	1
Toplam	15

Öğretmenler tarafından ebeveynlerin evde çocuklarına kural koymaması ve sorumluluk vermemesi, çocuklarını şaka yolu ile sert sevmeleri, çocuğa şiddet uygulamaları, çocuğa yeterli ilgiyi gösterememeleri problem davranışa neden olan etmenler olarak ifade edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına kural koymamalarının problem davranışa sebep olduğunu belirten Meltem Öğretmen bu konuda görüşlerini; *“Genellikle hiç kural konmamış çocukların okula geldiği zaman kurallı bir ortama girdiklerinde problem davranışları ortaya çıkıyor.”* şeklinde, Zülal Öğretmen ise; *“Hayırı bilmiyor, kuralı bilmiyor. Gerçekten hiç kural olmadan okula geliyor çocuklar ve bu problem davranışların sergilenmesini çok etkiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının problem davranışlara neden olduğunu Dilan Öğretmen; *“...bebeklikten itibaren anne babanın tutumu yanlış tutum sergiledilerse eğer onlar problem davranışlara neden oluyor. Yani evde şiddet gören çocuk okulda da saldırgan oluyor işte annesi çok titiz olan çocuk okulda işte yemek yememe gibi problemleri oluyor anne baba çok otoriter ise inatçı oluyor çocuk onları gözlemliyorum.”* şeklinde açıklamıştır. Çocuğun evde şiddete maruz kalmasının okul ortamında problem davranışa sebep olacağını ise *“...anneden babadan şiddet görüyordur.”* diyerek belirtmiştir. Zülal Öğretmen ise; *“Halen mesela vuruyor, ediyor ama işte onun nedenini anlamak içinde ne var mesela işte çocuğun onu oyun bazısı oyun zannediyor mesela. Çünkü evde o şekilde seviliyor sert seviliyor mesela böyle sıkıştırılarak falan filan onu oyun zanneden onu işte şakalaşma olarak algılayan.”* şeklinde açıklama yaparak ebeveynlerin çocuk sevme şekillerinin okul ortamında problem davranışa sebep olduğunu ifade etmiştir. Sude Öğretmen çocuğun ebeveynleri ile nitelikli etkileşime girmemesinin problem davranışa neden olduğunu; *“...anne baba çalışıyor tam yeterli ilgi gösteremiyor kaliteli paylaşım gösteremedikleri için de olabilir.”* diyerek ifade etmiştir.

Öğretmenlerin aileden kaynaklanan nedenlere ilişkin belirttiği bir diğer bulgu ise çocuğun geniş ailede yaşaması, sosyoekonomik durum, evdekilerin psikolojik durumu gibi ev ortamından kaynaklanan durumların problem davranışa neden olduğudur. Çocuğun geniş ailede büyümesinin problem davranışa sebep olabileceğini Zülal Öğretmen; “*Birden fazla otoriteye de mesela hani daha doğrusu anne anneanne dede ile büyüyen çocuklarda daha çok gözüküyor problem davranışlar.*” şeklinde açıklamıştır. Emre Öğretmen farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının sınıfta birlikte bulunmasının problem davranışlara neden olduğunu; “*Farklı sosyal statüdeki ailelerden çocuklar sınıf ortamına geliyorlar bu durumda o sorunlu davranışlar ile çok karşılaşılıyor.*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu ise tek çocuk olmanın problem davranışa neden olduğudur. Bu konuda Elvan Öğretmen; “*Tek çocuk yaptıkları için çocuğun en iyisi olduğunu düşünmeleri bir arada yaşamayı bilmiyor çocuklar yani.*” sözleri ile, Sude Öğretmen ise; “*Genelde tek çocuk olmaları.*” sözleri ile düşüncelerini belirtmiştir.

Bir öğretmen ise ebeveynlerin boşanmasının problem davranışa neden olabileceğini belirtmiştir. Deniz Öğretmen; “*Evde anne baba ayrıdır.*” diyerek annesi ve babası boşanmış çocuklarda problem davranış görülebileceğini ifade etmiştir.

3.2.3. Okul ortamından kaynaklanan nedenler

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışların okuldan kaynaklanan nedenlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 3.7.’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Okul ortamından kaynaklanan nedenler

Kodlar	f
Etkinlik Sürecine İlişkin Değişkenler	6
Sınıftaki Çocuk Sayısı	2
Toplam	8

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; etkinliklerin çocuğun gelişimine uygun olmaması, çocuğun ilgisini çekmemesi, etkinliklerde öğretmen kontrolü, etkinlik süresi, öğretmenin çocuklara eşit yaklaşımı gibi değişkenlerin çocuklarda problem davranışlara neden olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenler günlük akış içerisinde uyguladıkları etkinliklerin çocuğun ilgisini çekmemesi durumunda sınıfında problem

davranış ortaya çıktığını ifade etmiştir. Zülal Öğretmen; “Çocukların ilgisini çekmeyen etkinlikler olduğunda, hoşlanmadığı sevmediği etkinlikler olduğunda daha çok.” diyerek problem davranışların çocuğun ilgisini çekmeyen etkinliklerde daha çok ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu durumu Alp Öğretmen ise; “Problem davranış, çocukların yapmak istemediği şeylerde ortaya çıkıyor daha çok bence” şeklinde ifade etmiştir. Çocuğun gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmadan hazırlanan etkinliklerde problem davranışların ortaya çıktığını Zülal Öğretmen; “...onun düzeyine fazla gelen etkinlikler olduğunda, çocuğun düzeyine fazla gelen şey gelen az gelen yani düzeyinin altında etkinlikler olduğunda canı sıkılabilir çünkü. Ondan sonra o zamanlar tabi ortaya çıkıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Etkinliklerin öğretmen merkezli olması da problem davranışa neden olan bir diğer etmendir. Dilan Öğretmen; “...bizim kontrolümüz daha az liderlik çok fazla etmiyoruz... o yüzden.” diyerek öğretmenin kontrolünün az olmasının problem davranışa neden olduğunu ifade ederken; Ela Öğretmen; “Daha çok masa başı öğretmen kontrollü etkinlikler diyeyim ben size. Çocuk merkezli yaparsanız etkinliği çocuklar aktif siz pasif kenarda olursanız eğer ona yönelik onlar yönlendirirse etkinliği çok daha uzun sürebiliyor dikkat süreleri ve problem davranışları daha az görüyorsunuz o zaman.” diyerek etkinliklerde öğretmenin kontrolünün fazla olmasının problem davranışa neden olduğunu belirtmiştir. Alp Öğretmen, öğretmenin her çocuğa eşit yaklaşmamasının problem davranışlara neden olabileceğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Öğretmenin adil davranmaması olabilir yani adil davranmak mesela parmak kaldıran her çocuğa söz vermemek gibi. Söz verilmeyen çocuk, bu sefer küsüp başka şekilde problem davranış yapabiliyor bu da öğretmenle ilgili bir sorun şu an için başka problem davranışın nedenlerini, aklıma gelenler bunlar.”

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu ise sınıftaki çocuk sayısının problem davranışa neden olduğudur. Bu konudaki görüşlerini Ela Öğretmen; “Ve çocuk sayısı ben hep diyorum çocuk sayısı ne kadar artarsa problem davranış o kadar artar... maalesef çocuk sayısı arttıkça problem davranış bana göre artıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

3.3. Problem Davranışların Belirlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir çocuğun problem davranış gösterdiğine nasıl karar verdiği, bunun için kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin problem davranışları belirlerken

sınıf içerisinde yaptıkları gözlemlere dayanarak davranışın sıklığına, sürekliliğine, yoğunluğuna baktığı, kendi zihnindeki şemalar doğrultusunda davranışın problem davranış olduğuna karar verdiği, çocuk ve davranışı hakkında bilgi aldığı, sosyometri gibi teknikleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışları belirlemede kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.8.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. *Problem davranışların belirlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler*

Kodlar	f
Gözlem Yapma	11
Davranışın Sıklığı ve Sürekliliği	8
Öğretmen Tespiti	6
Bilgi Edinme	5
Sosyometri	2
Davranışın Yoğunluğu	1
Erken Müdahale Programı	1
Toplam	34

Tablo 3.8. incelendiğinde öğretmenlerin problem davranışları belirlerken en sık gözlem yolunu kullandıkları görülmektedir. Çocuğun gün içerisinde yaptığı faaliyetleri gözlemlediğini belirten Emre Öğretmen bu durumu; “...eğitim sürecinde ve öğrenme merkezlerinde gözlem yapıyorum...” şeklinde açıklamıştır. Meltem Öğretmen ise gözlem yaptığını; “Belirli bir süre gözlem yaparım.” şeklinde belirtmiştir. Yaptığı gözlemin yanı sıra gözlem notu da tuttuğunu ifade eden Ela Öğretmen; “Yaptığım gözlemler benim için en iyi sonuç, ki kısa süreli değil bunlar. Genellikle bir gün iki gün yapayım çocuğa bir teşhis koyayım tanı koyayım doktor değiliz sonuçta. Gözlemlerim sonunda, birikimler sonunda.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Yine Ela Öğretmen; “...öyle problem davranışlar var ki üzerine ciddi ciddi uğraşmanız gereken, çocuk ile iletişime geçmeniz gereken, arkadaşları ile uyumunu gözlemeniz gereken uzun süreli gözlemler de var. Mesela RAM'dan bize raporların çoğunu ben çok sağlıklı bulmam. On beş dakikalık gözlem ile gelen çocuklar. Çocuğa bakıyorsunuz bana demişler ki çocuk renkleri bilemez sadece kırmızıyı tanır onu da maviden ayırt edemez diye yazılmış ama çocuk sekiz renk biliyor... biraz da gözlemi işte benim uzun tutmama benim gözlememe bağlı gelen rapora

bakıp nasıl karar vereceksiniz anca kendi gözleminiz sağlıklı sonuç verecektir.” örneği ile gözlem süresinin uzun olması gerektiğine değinmiştir.

Çocuklarda görülen problem davranışları belirlerken davranışın hangi sıklıkta tekrarlandığı ve ne kadar süre devam ettiğini dikkate alma, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır. Bir davranışa problem davranış diyebilmek için, o davranışın sıklığına ve sürekliliğine baktığını Mert Öğretmen şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Gözlemde daha önce bahsettiğim gibi sıklık bakıyorum ve süre bakıyorum. Ne kadar sıklıkla yapıyor? Haftanın belirli günleri mi yapıyor belirli bir zaman diliminde mi yapıyor? ve süresi ne kadar sürüyor? Yani süreyi özellikle şey yapıyorum ki genelde öğretmenler arasında şu oluyor. “Ya bizimkinin vurma davranışı var”. Ya ne kadar vuruyor bir bakalım yani günde üç kere vurabilir yani yanlışlıkla dokunabilir siz onu vurma olarak tanımlamışsınızdır. Süre ve sıklık bakıyorum gözlemi böyle yapıyorum belirli bir süre devam etmesine özellikle dikkat ediyorum.”

Sema Öğretmen ise davranışın sürekliliğine baktığını; *“Problem davranışları belirlemek için sürekliliğine bakıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Meltem Öğretmen problem davranışları belirlerken davranışın sıklığına baktığını; *“Aynı davranışı sürekli tekrarlıyorsa...”* şeklinde ifade ederken, Alp Öğretmen çocuğun yaşını da dikkate alarak davranışın sıklığına baktığını *“Ya bu bir kerede olmuyor mesela bu davranışı yani benim için sorun olan davranışı, bir kere yaptıktan sonra konuşuruz tekrar yapmaya devam ederse bu problemdir. Ama bir kere yaparsa sadece hatadır. İki-üç belki az da dört beş diyelim, küçük çocuklar için de bir on diyelim beş-on arası.”* sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmenlerin davranışın sıklığı konusunda belirttiği bir diğer konu ise, problem davranışları ortadan kaldırmak için yapılan müdahaleye rağmen davranışın tekrar etmesidir. Bu durumu açıklarken Ela Öğretmen; *“Olumsuz davranışlar yaptığım iyileştirmelere rağmen dediğim gibi az önce hala devam ediyorsa...”* ifadelerini kullanmıştır. Zülal Öğretmen ise; *“İşte bütün yöntemleri uygulandı yani bu davranışın çocuğa yanlış olduğu kuralları anlatıldı her şey yapıldı..., halen o davranış yani yanlış olduğunu anlattığımız davranış devam ediyorsa.”* sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenlerin altısı herhangi bir yöntem belirtmeyerek, problem davranışları kendilerinin tespit ettiğini ifade etmiştir. Emre Öğretmen, bir davranışın problem davranış olduğuna karar verme sürecinde geçmiş yıllarda gözlemlendiği davranışlar ile karşılaştırma yoluna gittiğini belirtmiştir. Emre Öğretmen bu durumu açıklarken; *“...çocukların geldiklerindeki davranışlarında benzerlikler gözlemlemeye çalışıyorum*

bunu etiketleme olarak söylemiyorum ama ya evet bu öğrenci diğer öğrenciye biraz benziyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Sema Öğretmen ise davranışın verdiği zararı dikkate aldığını; *“Kendine ne kadar zarar veriyor, arkadaşlarına ne kadar zararlı bu durum buna dikkat ederim.”* sözleri ile ifade etmiştir. Mert Öğretmen farklı bir açıdan yaklaşarak, bir davranışı problem davranış olarak nitelendirirken davranışın kaynaklandığı nedenleri de dikkate aldığını ifade etmiştir. Mert Öğretmen bu durumu; *“Yani çocuk o anda bir şey yaşamış mı, örneğin evden öfkeli gelmiş mi öfkeyle ortaya çıkmış bir davranış mı yoksa yerleşmiş bir davranış mı?”* diyerek ifade etmiştir. Benzer şekilde Elvan Öğretmen de *“Öncelikle onun nedenini bulmaya çalışırım işte çocuğun yaptığı duruma göre yaptığı davranışa göre değişiyor bu etken.”* sözleri ile bu konuda açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin problem davranışları belirlemede yaptığı bir diğer şey ise bilgi edinmedir. Öğretmenler aile ile görüşerek aile hakkında bilgi edinme, çocuğun davranış hakkında bilgi alma, çocuk ile davranış hakkında iletişime geçme gibi yollar ile problem davranışı belirlemeye ilişkin bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Deniz Öğretmen problem davranışları belirlemede en iyi yöntemin çocuk ile iletişime geçmek olduğunu; *“En iyi yöntem bence çocukla iletişime geçmek konuşmak.”* şeklinde ifade etmiştir. Dilan Öğretmen aile ile ilgili bilgi edindiğini; *“Aileyi tanımaya çalışıyorum ev ziyaretleri olabiliyor bazen onlardan faydalaniyorum.”* sözleri ile dile getirmiştir. Mert Öğretmen ise aile ile görüşerek aileden evdeki değişiklikler hakkında bilgi aldığını *“İlk önce ailede ne değiştiğini öğrenmeye çalışıyorum. Yani evinize bir misafir geldi mi? İşte evde bir değişiklik yeni bir şey aldınız mı? Yani televizyon işte playstation gibi vs. hani önce bir değişikliği sezmeye çalışıyorum...Öncelikle ben evdeki değişikliklere bakıyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ikisi ise sosyometri kullanarak problem davranışları belirlediklerini belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini Ela Öğretmen; *“Uyguladığım benim bir dönem sosyometri ölçeği vardı mesela. Sosyometri sınıfımda çokça uyguladığım bir yöntemdi...”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden sadece biri problem davranışları belirlerken davranışın yoğunluğuna baktığını belirtmiştir. Mert Öğretmen; *“Bir davranış gösterdiğinde olağanın dışında bir davranış gösterdiğinde bunun ben açıkçası şiddetine ve süresine bakıyorum.”* şeklinde açıklama yaparak problem davranışları belirleme sürecinde davranışın yoğunluğuna baktığını ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise erken müdahale programlarının kullanılmasıdır. Ela Öğretmen bir erken müdahale programından söz ederek, problem davranışların belirlenmesi sürecinde o programdan yararlandığını; “Başarıya ilk adımda, gene kendi öğretmen gözleminden kaynaklı BİA’da uyguladığımız bir yöntem vardı. Orada problem davranışı belirliyorsunuz...BİA yöntemini de kullanıyorum...” sözleri ile ifade etmiştir.

3.4. Problem Davranışların Önlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin problem davranışları önlemek için ne tür stratejiler kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin problem davranışları önlerken; gözlem yapma, kural koyma ve çocuğa yakın olma gibi davranışlarda bulunma, etkinliklerde düzenlemeler yapma, çocuğun dikkatini başka yöne çekme, davranışa neden olan etmenleri ortadan kaldırma, davranış panosu ve pekiştireç kullanma, çocuğun davranışı ve aile hakkında bilgi edinme gibi yöntemleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışların önlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.9.’da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. *Problem davranışların önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler*

Kodlar	f
Öğretmen Davranışına İlişkin Uygulamalar	8
Etkinlik Sürecine İlişkin Uygulamalar	8
Çocuğun Dikkatini Başka Yöne Çekme	4
Davranışa Neden Olan Etmenleri Ortadan Kaldırma	2
Pekiştireç Kullanma	2
Davranış Panosu Kullanma	2
Aileden Bilgi Edinme	1
Toplam	27

Öğretmenlerin problem davranışların önlenmesinde uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocuğa ilgi gösterme, çocuğu gözleme, çocuğu davranış oluşmadan uyarma, kural koyma, olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi bulgulara rastlanmıştır. Problem davranışı önlemek için problem davranış gösteren çocuğa daha ilgili davrandığını Sude Öğretmen; “Yani biraz daha fazla ilgi gösteriyorum ben onlara.

Yanlarına oturuyorum oyun oynarken onlarla oynamaya çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Alp Öğretmen ise problem davranış gösteren çocuğu gözlemlediğini; *“Bir gün boyunca nelere dikkat ediyorum. Gözüm üzerlerinde oluyor sürekli yani kendim bi etkinlik hazırlarken bile mesela sürekli kafamı kaldırıp o çocuğa ya da çocuklara bakıyorum. Başkalarıyla ne yapıyor?”* şeklinde belirtmiştir. Emre Öğretmen davranış oluşmadan müdahale ettiğini; *“Problem davranışın çıkma ihtimalini gördüğüm durumlarda ufak müdahaleler yapıyorum.”* şeklinde ifade ederken, Sema Öğretmen çocuğu uyardığını *“Dün bunlar bunlar yaşandı bunun böyle olmasını istemiyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Selda Öğretmen ise çocuğun mutlu olduğu, kendini rahat ifade edebildiği olumlu bir sınıf ikliminin problem davranışları azaltacağını ifade etmiştir. Bu konuda görüşlerini Selda Öğretmen; *“Çocuğun aslında sınıfta kendini daha çok ifade etmesi, kendine güvenmesi, kendini sınıfta mutlu etmesi bunları önemli bunları da hani ne kadar çok sağlarsak problem davranışlar daha çok azalır diye düşünüyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin problem davranışları önleme noktasında değindiği bir diğer bulgu ise etkinlik sürecinde uyguladıkları yöntemlerdir. Öğretmenlerin çocukları kendilerine yakın bir alanda bulundurma, oturma düzeninde değişiklikler yapma, etkinlik planlarında düzenlemeler yapma, çocukların öğrenme merkezlerini istekleri doğrultusunda kullanmalarını sağlama gibi önleme teknikleri uyguladığı bulgular arasındadır. Etkinlikler sırasında çocuğa yakın bir mesafede durarak problem davranışları önlediğini Elvan Öğretmen; *“Onu yanıma almaya çalışıyorum hani benden uzak değil bana yakın tutmaya çalışıyorum ki davranış oluşmadan hani önlem alayım gibi düşünüyorum...bana yakın olan masada olmasını sağlamaya çalışıyorum ya da ben zaten hani oturan bir öğretmen değilim hep ayakta olduğum için en çok onun masasında durmaya çalışıyorum...”* şeklinde, Deniz Öğretmen ise; *“...bana daha yakın olmasını isteyebilirim hani daha gözetim altında olması için.”* şeklinde ifade etmiştir. Problem davranış gösteren öğrencileri birbirinden uzaklaştırdığını Dilan Öğretmen; *“...grup oluşturdum her grubun bir adı vardı...her masada da mutlaka problem davranış gösteren çocuk vardı onları da böldüm bir veya iki tane.”* şeklinde ifade etmiştir. Yine Dilan Öğretmen sınıf rutini oluşturarak problem davranışları önlemeye çalıştığını; *“Rutin yani benim en sınıf yönetiminde en en çok kullandığım şey rutindir sınıf rutinleri oluşturmaya çalışıyorum...o problem davranış azalıyor zaten.”* şeklinde ifade etmiştir. Alp Öğretmen problem davranış gösteren çocuğun ilgisini çeken etkinlikler planlayarak problem davranışı

önlediğini; “...problem davranış gösteren çocukların sıkılmayacağı şeyler de yapmaya çalışıyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Ela Öğretmen öğrenme merkezlerinde kapasite belirlediğini ve bunun problem davranışları önleme konusunda destekleyici olduğunu; “...diyorum her masanın sayısı var unutmayın herkes sayısınca geçiyor onda da kavga çıkmıyor. Bu masa beş kişilik bakın mesela. Bu merkez sadece üç kişinin oynayabileceği neden, çünkü yerimiz dar bu merkeze daha fazla kişi sığmaz. Öyle olunca ne kavga çıkıyor ne gürültü çıkıyor ne de bir problem davranış yaşıyorsunuz.” diyerek örneklendirmiştir. Yine Ela Öğretmen problem davranışı önlemek için etkinlik süresini çocukların dikkatine bağlı olarak ayarladığını ve küçük grup etkinliği planladığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfta dikkat eksikliği olan hiperaktivitesi olan bir öğrencim varsa etkinliklerin süresini çok uzun tutmam. Grubuma genel olarak bakarım etkinlikte eğer dikkat süresi uzun çocuklar ya biz bunu daha da oynamak istiyorduk daha da devam etsin istiyorduk diyen çocuk varsa bir sonraki günün güne başlayan oyun zamanında o çocuklara özel vakit ayırıp mesela dikkati uzun çocuklar ile orada özellikle vakit geçirmeye çalışıyorum. Küçük grup etkinlikleri daha çok.”

Problem davranışların önlenmesinde elde edilen bir diğer bulgu ise problem davranış gösteren çocuğun dikkatini başka yöne çekmedir. Emre Öğretmen çocuğun dikkatini başka yöne çekerek problem davranışı önlediğini; “Benim şöyle bir yöntemim vardır açıkçası o anda dikkatini dağıtacak espriler yaparım. O gerçekten öğrencimin kafasını dağıtır, benim geliştirdiğim bir yöntem. Kendi adıma o espriler o anda hani farklı bir şeye ilgisini çekme de olabilir çoğunlukla güldürerek oluyor hani bunu kullanıyorum...” şeklinde açıklamıştır. Alp Öğretmen ise çocuğa sorumluluk vererek problem davranışı önlediğini; “daha çok başka görevler vermeye çalışıyorum. Mesela, yan sınıftan bir şey getirilecek, problem davranışı olan çocukla başka bir çocuğu oraya gönderiyorum ki çocuk bir şeyler yapsın...” şeklinde ifade etmiştir. Çocuğa sorumluluk verdiğini Selda Öğretmen ise; “...işte değişik bir şekilde sorumluluk görev vermeye çalıştım hani onu unutması için unutturmak için ya da elini kullanabileceği aktiviteler vermeye çalıştım.” şeklinde belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin problem davranışa neden olan etmenleri ortadan kaldırmasıdır. Bu durumu Mert Öğretmen; “Bir nesne ise eğer problem davranışın sebebi o nesneyi ortadan kaldırıyorum. Çünkü biliyorum ki çocuk sınıfa gelip o nesneyi görmeden o problem davranışı sergilemiyor.” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Dilan Öğretmen de “Ya aslında o problem davranışı

yapmasını artıracak şeyleri engellemeye çalışıyorum...” diyerek davranışa neden olan etmenleri ortadan kaldırdığını belirtmiştir.

Problem davranışların önlenmesinde pekiştirici kullanımı elde edilen bulgular arasındadır. Dilan Öğretmen; *“Pekiştiricileri çok kullanıyorum.”* diyerek, Deniz Öğretmen ise; *“Hani bu tür çocuklarda daha çok pekiştiriciler çok etkili oluyor.”* diyerek problem davranışları önlemede pekiştirici kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin problem davranışları önlemede kullandığı bir diğer yöntem ise davranış panosudur. Elvan Öğretmen davranış panosu kullanmayı sevmemesine rağmen kullanmak durumunda kaldığını; *“yani çok sevmiyorum davranışçı yaklaşım olduğu için bu ödül gülen yüz bilmem ne tablosunu ama eğer sınıfınızdaki davranış problemi gösteren öğrenciler çeşitli ise öyle bir davranış tablosu kullanmak durumunda kalıyorsunuz”* şeklinde belirtmiştir.

Problem davranışın ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin önce davranış hakkında ve ev ortamı hakkında bilgi edindikleri bulgular arasındadır. Mert Öğretmen aile ile görüşerek çocuk hakkında bilgi edindiğini ve problem davranışa ilişkin önlem aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Aileyi de bir yandan takip etmeye çalışıyorum ki acaba benim bilmediğim bir değişiklik var mı? Yani görüşmeye gelmeden önce. Aile bana bir şey dedi mi? Hani “Hocam biz ilaca başladık. Hocam biz örneğin vitamin almaya başladık” hani ekstra durumları da aslında önlemeden önceye katabiliriz. Hani ilaç alıyor örneğin lisperdal’a başladık çok sakinleşti uyuyor evet bir problem davranış çocuk uyumasını istemeyiz. Veya işte “hocam ilacı kalmadı yazdıramadık biz artık ritalin yutmuyoruz “gibi şeyleri de öncesinde aslında bir yerde not ediyorum. Yani çocuk gelmeden önce biliyorum ki çocuk ilacını almamış, ilaç kalmamış piyasada yok bulamamış paraları yok alamamışlar diyorum ki problem davranış çıkarabilir...İşte bir velim vardı biliyorum ayrılık sürecindeler vs. çocuk etki ediyor diyorum ki çocuk bir davranışla gelebilir hani ailede bir şeyi görmüştür vurmaya, kırmaya bağırma çağırma görmüştür bunu en azından kafamın bir yerine yazıyorum diyorum ki burada böyle bir sıkıntı çıkabilir diye.”

3.5. Problem Davranışların Ortaya Çıkma Zamanı

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin problem davranışları sınıf içerisinde en çok ne zaman gözlemlendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin problem davranışları öğrenme merkezlerinde oyun zamanı, etkinlik zamanı, güne başlama ve gün sonu, çocuğun arkadaşı ile etkileşime girdiği zaman ve

uyum haftası gibi zamanlarda daha çok gözlemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışların ortaya çıkma zamanına ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.10.'da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *Problem davranışların ortaya çıkma zamanı*

Kodlar	f
Öğrenme Merkezlerinde Oyun Zamanı	7
Etkinlik Zamanı	7
Günün Sonu	2
Güne Başlama Zamanı	1
Çocuğun Arkadaşlarıyla Etkileşime Girdiği Zaman	1
Toplam	18

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisinde problem davranışları, öğrenme merkezlerinde oyun zamanında sıkça gözlemediği ifade edilebilir. Sude Öğretmen problem davranışı gözlemediği zamanı; *“Problemler serbest zaman etkinliklerinde çok oluyor. Merkezlere ayırdığımız zaman işte.”* şeklinde belirtirken, Sema Öğretmen; *“Daha çok serbest zaman etkinliklerinde çıkıyor.”* şeklinde belirtmiştir. Elvan Öğretmen ise genellikle öğrenme merkezlerinde oyun zamanında problem davranışları gözlemediğini belirtmiş ve bununla birlikte etkinlik zamanında daha az gözlemlemesinin nedenini ifade etmiştir. Bu konuda görüşlerini Elvan Öğretmen; *“Genelde serbest oyun zamanında daha çok problem davranış gözleyebiliyoruz. İşte oyuncak paylaşmama, oyuncuğunu paylaşmadığı için vurma davranışları gibi. Çünkü etkinlik sürecinde birazcık daha sizin rutininizi hatırladığı için öğrenci, problem davranış sergileyecek durum göstermiyor sergilemiyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin problem davranışı sıklıkla gözlemediğini belirttiği bir diğer zaman ise etkinlik zamanıdır. Sude Öğretmen bu konuda; *“Toplu olarak bir şey yaptıkları zaman bence. Mesela bir oyun etkinliğinde ya da bir sanat etkinliğinde.”* şeklinde açıklama yaparak etkinlik zamanında problem davranışların ortaya çıktığını belirtmiştir. Mert Öğretmen problem davranışların etkinlikler arası geçişlerde ortaya çıktığını; *“Bu bir de ara geçişlerde çok olur böyle işte sanat etkinliğini yapmışsınızdır işte toplanma zamanıdır hemen başlar çocuk çünkü boşta kalmıştır, görevini bilmiyordur, eşyasını koymayı, sınıfı toplamayı. Boş zamanlarda başlangıç ve sonda diyebiliriz.”* şeklinde örneklendirmiştir. Elvan Öğretmen rutin etkinliklerden olan beslenme ve temizliğe ilişkin

zamanlarda problem davranışları gözlemlediğini belirterek; *“Kahvaltı toplanma temizlik zamanı çok dikkat ediyorum. Neden çünkü hani eğer vurma kırma davranışı varsa o anlarda daha çok yapabilir.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Problem davranışların ortaya çıktığı bir diğer zaman ise güne başlama ve gün sonudur. Mert Öğretmen bir öğrencisinden örnek vererek gün sonunda problem davranışı gözlemlediğini; *“Ya mesleki deneyim bana başında ve sonunda daha çok ortaya çıkıyor diyor. Örneğin bir tane öğrencim var. Problem davranışı ağlama. Servise en son gidiyor en son giden gruptan ama ilk servis gittiğinde başlıyor ağlamaya. ‘Annee, anneme gideceğim, gideceğim diye’ bu sonunda karşılaşıyor.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu ise çocukların birbirleri ile etkileşimde bulunduğu zamanda problem davranışların ortaya çıktığıdır. Bu konuda Sude Öğretmen; *“Problemler davranışlar sınıf içerisinde arkadaşları ile paylaşım zamanlarında olabilir.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

3.6. Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin problem davranışlar ile baş etmek için ne tür stratejiler kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin problem davranışlar ile baş ederken; çocuk ile iletişim kurma, aile ve rehber öğretmen gibi kişilerle iş birliğine gitme, davranışı ödüllendirme ve cezalandırma, davranışa sözle ya da fiziksel müdahalelerde bulunma, davranışı ve sonuçlarını göstermek için davranış oyun yolu ile sergileme, çocuklarla göz teması kurma gibi yollarla sözsüz iletişime geçme, sabretmek gibi davranışlarda bulunma, davranışı görmeden gelme, uzmana yönlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama gibi yöntemler kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışlar ile baş etmeye ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.11.’de yer verilmiştir.

Tablo 3.11. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun problem davranış ile baş etmek için çocuk ile iletişim kurduğu görülmektedir. Öğretmenlerden çocukla yalnız konuştuğunu ifade edenlerle birlikte, sorun yaşayan iki çocukla da konuştuğunu ifade eden öğretmenler olmuştur. Bir öğretmen ise olaya şahit olan üçüncü bir kişiyle de iletişime geçtiğini belirtmiştir. Sude Öğretmen; *“Ben iki çocuğumu da alıyorum iki öğrencimi de başka bir ortama götürüyorum onları mesela atıyorum yan sınıfa toplantı salonuna götürüyorum orada karşılıklı sorunun ne olduğunu soruyorum benle*

paylaşmalarını istiyorum anlatıyorlar ortak çözüm buluyoruz böyle hallediyorum.” diyerek çocuklarla iletişime geçtiğini belirtmiştir. Emre Öğretmen, çocuk ile hem bireysel görüştüğünü hem de olaya şahit olan üçüncü bir çocuğu da konuşmaya davet ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben açıkçası ilk planda iki öğrencimi ve ortam içine yakın bir öğrencimi de yanuma alarak az önce söylediğim yöntem ile yine esprili cümleler ile biraz onları sakinleştirerek, önce güldürüp sonra açıkçası ifadelerini alıyorum yani. Espri olarak söylüyorum bunu çünkü o anda iki öğrenci de kendini haklı gördüğünden yaptığı sorun davranışı fark edemeyebiliyorlar üçüncü arkadaş da sen orada idin ne gördün şeklinde herhangi bir şekilde tam olarak duruma hâkim olmaya çalışıyorum. Tabi bu süreç biraz daha bazen önemseydiğim bir durum ise öğrenci ile bireysel olarak konuşuyorum.”

Tablo 3.11. *Problem davranışlarla baş etmede kullanılan yöntem ve teknikler*

Kodlar	f
Çocukla İletişim Kurma	10
Aile ve Rehber Öğretmenle İş Birliği Yapma	8
Ödül-Ceza Yöntemi	7
Çocuk Davranışına Müdahale Etme	7
Problem Davranışı Canlandırma	3
Sözsüz İletişim Kurma	3
Görmezden Gelme	2
Yönlendirme	2
BEP Hazırlama	1
Toplam	43

Verilerin analizi sonucunda problem davranışlar ile baş etme noktasında öğretmenlerin iş birliği yapma yolunu tercih ettiği görülmektedir. Deniz Öğretmen aile ile iş birliği yaptığını; *“Öncelikle aile ile bir görüşme yaparım hani problemi ben fark ettikten sonra böyle sorun olduğunu hani aile ile paylaşırım. Ev ortamında nasıl olduğunu öğrenmeye çalışırım.”* şeklinde ifade etmiştir. Selda Öğretmen ise davranışın nedenini bulma konusunda aile ile iş birliği yaptığını; *“Bir de tabi aile faktörü var bu davranışlarda hani aile ile iş birliği yapmakta çok önemli aile ile iş birliği yaparak hani davranışın asıl altında yatan sebebi bulup ona yönelik iş birliği içerisinde çalışmalar yapmak gerekli diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Zülal Öğretmen rehber öğretmeni de sürece dahil ederek problem davranışlar ile baş etmeye çalıştığını; *“Rehber öğretmen aile ve öğretmen üçlü bir görüşme yapıyoruz. Ondan sonra çözüme yönelik*

rehber öğretmenin de yönlendirmesi ile yöntemleri belirliyoruz ne yapacağımız konusunda.” şeklinde açıklama yapmıştır. Meltem Öğretmen ise önce aile ile iş birliği yaptığını, onlarla çözemese sorunu rehber öğretmenle iş birliği yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Davranışlar değişmiyor ise aile irtibata geçiyorum. Aile eğer kabul ediyorsa birlikte çözmeyi beraber onunla birlikte şeyler belirliyoruz nasıl davranacağımızı belirliyoruz. Ama yine bunlardan bir sonuç alamıyorsak rehber öğretmen ile görüşüyoruz rehber öğretmenin de birlikte koyduğumuz işte neler yapabiliriz düşüncesinden sonra aile ile birlikte değiştirmeye çalışıyoruz çocukları, davranışlarını değiştirmeye çalışıyoruz.”

Problem davranışlar ile baş etmek için öğretmenlerin yararlandığı bir diğer yöntem ise doğru davranışı ödüllendirip, yanlış davranışı cezalandırmaktır. Öğretmenler ayrıca davranış panosunu kullandıklarını ifade etmiştir. Dilan Öğretmen hem ödül hem de ceza verdiğini; *“Ya zaten sene başında kurallar belirliyoruz birlikte ve onların hani pekiştireçleri oluyor illa ki o davranışları pekiştirmek için yapmaları gereken olumlu davranışlar ile yapmamaları gereken olumsuz davranışları belirliyoruz eğer bu çocuk hani olumsuz davranış yaptı ise zaten onun yaptırımı oluyor herkeste biliyor bunu ne yapılacağını.”* şeklinde ifade etmiştir. Sema Öğretmen ise çocuğun olumlu davranışlarını pekiştirdiğini belirterek cezanın kendisi için etkili bir yol olmadığını; *“Doğru davranış yaptığında ödüllendiririm yani problemsiz davrandığı zaman diyelim bu şekilde. Cezanın kesinlikle etkili olduğunu düşünmüyorum açıkçası cezanın hatta problemin daha da artırıldığı artırdığı kanaatindeyim.”* şeklinde açıklamıştır. Ela Öğretmen ise çocuğun istediği şeyi vermeyerek mahrum bırakma yolunu tercih ettiğini; *“Genellikle yaptığı iş her ne ise bazen mahrum bırakmayı kullanıyorum ben. Bu davranış devam ettiği sürece ben bunu sana sağlayamayacağım...”* şeklinde belirtirken, Meltem Öğretmen; *“Ödül yöntemi ceza demeyelim de ödül yöntemi vermeye çalışıyoruz. Çeşitli yaptırımlar oluyor işte çok sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin problem davranışlar ile baş ederken çocuğa özür dilediği, empati kurdurmaya çalıştığı, ismini yüksek sesle söyleyerek uyarı yaptığı, fiziksel müdahalede bulunduğu elde edilen bulgular arasındadır. Deniz Öğretmen çocuğun arkadaşından özür dilemesini sağladığını; *“Birlikte çözemedikleri zaman yönlendirerek hani özür yani gerçekten hatalı ise özür dileyerek o şekilde yönlendirmeye çalışırım.”* şeklinde ifade ederken, Alp Öğretmen; *“Ondan sonra hatalı olana problem davranış gösteren kişiye diyorum ki gel arkadaşına sarıl, yanlışlıkla olduğunu ya da hatalı olduğunu söyle, özür dile...”* şeklinde ifade etmiştir. Problem davranışlar ile baş etme sürecinde öğretmenlerin

çocuğa empati kurdurmaya çalıştığı elde edilen bulgular arasındadır. Meltem Öğretmen çocuğa empati kurduğunu “*Empati kurdurmak da çok etkili oluyor işte onda da faydalarını görüyorum.*” şeklinde ifade ederken, Alp Öğretmen; “*Sonra empati yapmasını sağlamaya çalışıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Çocuklara hitap ederek problem davranışlar ile baş etme yöntemini Ela Öğretmen; “*Genellikle sadece isim söylemem sınıfta yetiyor. İsmi söylediğimde mesela Ayşe diyorum, Ayşe dediğimde direk bana bakıyor zaten ve baktığında sanırım yanlış giden bir şeyler var diyorum genelde. Ondan sonra o anlatmaya başlıyor otomatik.*” şeklinde açıklamıştır. Yine Ela Öğretmen; “*...masadan aldı başını gitti tekrar hatırlıyorum genellikle fiziksel destek kullanıyorum alıyorum tekrar oturtuyorum alıyorum...*” diyerek fiziksel müdahalede bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ayrıca; çocuğa davranışın sonucunu gösterme, sorunu çözmeleri için fırsat verme, çocuğa ilgi gösterme, sabretme ve bildiği tüm yöntemleri çocuk üzerinde denemesi gibi müdahalelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Problem davranış gösteren öğrencisine davranışının sonucunda neler olduğunu ifade eden Mert Öğretmen bu durumu; “*Konuşma çok fayda etmiyorsa sonucunu göster. Örneğin vuruyorsa bak diyorum vurduğunda canı acıyor, bak diyorum sen bunu böyle yaparsan kırılabilir. Hani davranışın türü ve durumuna göre çeşitlendirmeye çalışıyorum.*” şeklinde açıklamıştır. Alp Öğretmen ise problem davranışların “*Ortadan kalkması için de sabır gerekiyor.*” demiş ve davranışı ortadan kaldırmak için bildiği tüm yöntemleri denediğini; “*Basitten zora doğru aklıma gelene göre hepsini deniyorum. Aslında hepsini yapmaya çalışıyorum daha doğrusu sırayla hepsini deniyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

Problem davranış oyun yolu ile canlandırarak davranış ve sonuçlarını çocuklara anlatarak problem davranışlar ile baş etmek elde edilen bir diğer bulgudur. Bu durumu Alp Öğretmen; “*Mesela drama yaptırıyoruz işte sen arkadaşına vurduğunda şöyle olur diye mesela. O an aklıma ne gelirse yani konu neyse mesela vurma ile ilgili çocukları toplayıp vuruyormuş gibi yapıyor bak işte o ağlıyor gibi küçük dramalarla canlandırma yapıyoruz...*” şeklinde örneklendirmiştir. Zülal Öğretmen ise bu durumu; “*Mesela oyunlaştırıyoruz onu, dramalaştırıyoruz şöyle olduğunda böyle olabilir şöyle olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin problem davranış ile baş etmek için kullandığı bir diğer yol ise çocukla göz teması kurma ve fiziksel ipucu vermedir. Çocuk ile göz teması kurarak uyarıda bulunduğunu Meltem Öğretmen; “*...hani bakışlarımla sadece uyarı yapmaya çalışıyorum yani çok fazla da müdahale edemiyorsunuz hani bu konuda sadece beden*

dilimi kullanarak...” şeklinde Emre Öğretmen ise; *“Diğer öğrencilere fark ettirmeden göz teması kurduğum oluyor bunu da açıkçası çabamın yerine ulaştığını gösteriyor bir şekilde.”* şeklinde ifade etmiştir. Mert Öğretmen, fiziksel ipucu vererek problem davranışlar ile baş etmeye çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Fiziksel ipucuyla nereye koyacağımı gösteriyorum elimle. Yani elini burada bekletebilirsin işte vuruyorsa ayağıyla ayağınla bunu toplayabilirsin veya işte sandalyede bağdaş kurabilirsin veya yerde ayaklarını toplayabilirsin gibi. Yani çocuğa sözel ipucu ve fiziksel ipucu sunarak çocuğun ne yapması gerektiğini anlatmaya çalışıyorum anca böyle.”

İki öğretmen ise davranışı görmezden geldiğini ifade etmiştir. Bu durumu Ela Öğretmen; *“olumsuzların çoğunu görmezden gelmeye çalışıyorum ilk uyguladığım yöntem o genellikle görmemeye çalışıyorum.”* şeklinde ifade ederken, Dilan Öğretmen; *“Problem davranışı ne kadar çok dile getirirsek artış gösteriyor çünkü çocuk onunla fark edildiğini hissediyor bir süre sonra”* şeklinde ifade etmiştir.

Problem davranışlar ile baş etmek için bir uzman desteği alma elde edilen bir diğer bulgudur. Sema Öğretmen problem davranışları kendi çabası ile ortadan kaldıramadığı durumlarda çocuğu uzmana yönlendirdiğini; *“Baktım olmuyor bir uzmana yönlendirme yaparım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Deniz Öğretmen problem davranışları ortadan kaldırmak için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırladığını şu şekilde belirtmiştir.

“Kaynaştırma öğrencileri zaten ayrı bir şekilde değerlendirmek lazım onlar çok farklı onlar için farklı uygulamak yapmak gerekiyor dil konuşma varsa ona göre işte farklı etkinlikler uygulamak gerekiyor farklı hikayeler hatta rehber öğretmen ile bir BEP planı oluşturuyor ve ona göre gidiliyor kaynaşturmalar.”

3.7. Problem Davranışlarla Baş Etmede İş Birliği

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin problem davranışlar ile noktasında kimlerden destek aldığı, kimler ile iş birliği yaptığı belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda iş birliği yapma temasında; iş birliği yapılan kişiler ve iş birliği sürecinde aile olmak üzere iki alt temaya yer verilmiştir.

3.7.1. İş birliği yapılan kişiler

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin rehber öğretmen, aile, zümre arkadaşları, psikolog, büyükanne-büyükbaba, akademisyen, ilkokul öğretmeni ve okul yönetimi ile iş

birliği yaptığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışlar noktasında iş birliği yapılan kişilere ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.12. *İş birliği yapılan kişiler*

Kodlar	f
Rehber Öğretmen	11
Aile	9
Zümre Arkadaşları	6
Uzman	5
Diğer Kişiler	3
Okul Yönetimi	2
Toplam	36

Tablo 3.12. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun problem davranışlarla baş etme noktasında rehber öğretmenlerden destek aldığı görölmektedir. Rehber öğretmen ile yaptığı iş birliğini Sude Öğretmen; “*Rehber öğretmene yönlendiriyorum önce bir rehber öğretmeni çağırıyorum anlatıyorum davranış bozukluğu olan öğrencimi anlatıyorum o biraz gözlemliyor sonra çocuk ile konuşuyor.*” şeklinde, Dilan Öğretmen ise; “*Rehber öğretmenler. Çünkü bazı durumlarda beni çok aşıyor onların psikoloji bilgileri daha iyi onlara yönlendiriyorum yani seans seans görüştüklere oldu bu sene iki üç kişi ile görüştüler öyle onlar çok ağırdı çünkü çözememişim ben. Rehber öğretmenler ile iş birliği yapıyorum*” şeklinde belirtmiştir. Elvan Öğretmen ise okulda rehber öğretmenin bulunması durumunda rehber öğretmenle iş birliği yaptığını; “*Okulumuzda rehber öğretmenimiz varken ondan destek alıyorduk ama şimdi gitti geri gelirse tekrar rehber öğretmenimiz ile iş birliği yapabiliriz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler aileyi de sürece dahil ettiklerini, aile ile iş birliği yaptığını ifade etmiştir. Deniz Öğretmen aile ile iş birliği hakkındaki görüşlerini; “*Bu problemin sebebi çocuktaki davranış probleminin sebebi anlaşıldıktan sonra birlikte önemli olan aile ile birlikte hareket edebilmek diye düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Aile ile iş birliği yaptığını Ela Öğretmen; “*Aile, direkt ilk yaptığım aile.*” şeklinde belirtirken, Sude Öğretmen; “*Benim en büyük muhababım veli oluyor sınıf içerisinde kendim halletmeye çalışıyorum eğer baş edemediğim durumlar varsa veli ile birebir görüşme yapıyorum tabi çocuk olmadan.*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler yaşadıkları problem davranışları zümre arkadaşları ile paylaştıklarını, onlar ile çözüm stratejileri gibi şeyler üzerine konuştuklarını belirtmiştir. Bu durumu Emre Öğretmen; “...zümre arkadaşlarımla hepsi çok uyumlu çalıştık, birbirimizden sürekli bu anlamda destek aldık hani benim görmediğim. Kullandığımız ortamlar çünkü ortak yemekhane sınıfta da zaman zaman işte yaptığımız ortak etkinliklerde gezilerde fikrini alabiliyorum.” şeklinde, Selda Öğretmen ise; “Yine zümrelerimizle konuşuyoruz hani aynı davranışı yaşayan var mı? İşte hani siz ne yaptınız ya da farklı hani fikirleri olabilir diye konuşuyoruz zaten sürekli kendi aramızda bu tarz öğrencileri.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin iş birliği yaptığı bir diğer kişi ise uzmanlardır. Öğretmenler okul içerisinde iş birliği yapmasına rağmen çözemediği durumlarda psikolog gibi bir uzman ile iş birliği yaptığını belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini Dilan Öğretmen; “Bir öğrencimi psikoloğa yönlendirdim onda ciddi bir ilerleme oldu” şeklinde belirtmiştir. Ela Öğretmen ise; “Ya da bir uzman görüşü alalım diye genellikle yöneltmeyi o şekilde yapıyorum ben hani etrafımdakilerden yardım almayı seviyorum.” diyerek uzman görüşüne başvurduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerden biri üniversite okuduğu şehirde öğretmenlik yaptığını belirterek üniversitedeki hocaları ile iş birliği yaptığını belirtmiştir. Bu konuda Elvan Öğretmen; “Bir de ben mezun olduğum şehirde öğretmenlik yaptığım için üniversitedeki hocalarımdan destek alıyorum. Onlar kaynak kitaplar öneriyor ya da çözüm yöntemleri öneriyor onları uyguluyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir öğretmen ise çocuğun büyükanne ve büyükbabası ile etkileşime girdiğini, onlarla iş birliği yaptığını belirtmiştir. Bu konuda Meltem Öğretmen; “Dede ile annene mesela bizde çok sıkıntı oluyor. Onlar ile konuşmayı genelde çağırıyorum anne baba ile görüştükten sonra eğer sorun dede, annene, babaanne onlarda ise, onlarla da görüşmeye çalışıyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır. Alp Öğretmen ise ilkökul öğretmenleri ile yaptığı iş birliğini; “Mesela şöyle bir şey var. Okuma yazma bilen çocuklar bile oluyor ya da çarpım tablosunu bilen mesela böyle daha olgun çocuklarda birinci sınıf öğretmenlerine sorduğum oluyor. Onlarda çünkü yaş olarak yakınlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan biri ise okul yönetimi ile iş birliği yapılmasıdır. Ela Öğretmen; “Okul yönetimini mesela hatırlatmalar yapıyorum diyorum ki bu problemin ben tek başıma üstesinden gelemiyorum bu konuda desteğe ihtiyacım

var... İdarecim ile iletişim halindeyim ama aile kadar değil aileye genellikle dönerim.” diyerek okul yönetimi ile iş birliği yaptığını ifade etmiştir.

3.7.2. İş birliği sürecinde aile

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin aile ile iletişime geçme, olumlu dil kullanma, ebeveynin davranışı kabullenme durumu, kitap ya da davranış önerisinde bulunma, aileyi uzmana yönlendirme, aile katılımı yapma, aileyi problem davranışı çözme sürecinin dışında tutma, davranışı görüntülü kaydederek aileye kanıt olarak sunma, aile ile vakit geçirme bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışlar noktasında iş birliği sürecinde aileye ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.13.’te yer verilmiştir.

Tablo 3.13. *İş birliği sürecinde aile*

Kodlar	f
Aileyle İletişim Kurma	10
Aileye Öneride Bulunma	3
Aileyi Yönlendirme	3
Aile Katılımını Sağlama	3
Aileyi Problem Davranışla Baş Etme Sürecinin Dışında Tutma	2
Problem Davranışı Görüntülü Kaydetme	1
Aile ile Okul Dışında Zaman Geçirme	1
Toplam	23

Tablo 3.13. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun problem davranışlar noktasında aile ile iletişime geçtiğini görülmektedir. Öğretmenler aile ile iletişim kurarken olumlu dil kullanmaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu konuda Elvan Öğretmen; *“Ama aileyi karşınıza alıp senin çocuğun bunu bunu yaptı şöyle şöyle yaptı dediğinde aile yardım edecekse de etmiyor. Öncelikle ılımlı bir ortam sağlayıp onların davranışa hani çocuğa değil de davranışa odaklanmasını sağlıyorum...”* derken, Ela Öğretmen; *“...diyorum ki şu şu şu güzellikleriniz var ama bunun yanında bir de aksi giden şu var. Önce olumlu sonra olumsuz çünkü aileler diğer türlü kavgaya hazır pimi çekili bomba oldukları için hemen üzerinize atlamaya BİMER’e şikâyet etmeye sizi hazırda oldukları için mecburen o yöntemi kullanmak zorundasınız...”* şeklinde açıklama yapmıştır. Aile ile problem davranış hakkında iletişime geçmeden önce çocuğun

kendisini sevmesini beklediğini belirten Dilan Öğretmen; *“Önce problem davranış gösteren çocuğun ailesi ile davranış ile ilgili konuşmaya çalıştığınızda aile şunu düşünüyor hmm benim çocuğumu istemiyor olabilir. O yüzden ilk haftalarda bunu yapmamaya çalışıyorum ben çocuğu iyice gözlemleyip çocuğun da beni sevmesini hani bana bağlanıyor zaten bir süre sonra o yaştaki çocukların hepsi öğretmene bağlanıyor zaten beni sevmesini sağladıktan sonra aileye de kendimi tanıma imkânı veriyorum.”* sözleri ile bu konudaki görüşlerini belirtmiştir. Aile ile kurduğu iletişimi Ela Öğretmen; *“Bireysel görüşme yapıyorum mesela ailelerle okula gelip hani problem davranış bir süre devam etmiş telefonla iletişim kurmuşuz aile katılımı sağlamışız hala olumlu değişen bir şey yoksa eğer bireysel görüşme...”* şeklinde, Selda Öğretmen ise; *“Öncelikle hani görüşme özel görüşme yapıyorum veli ile hani gözlemlediğim durumu ortaya çıkarıyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Alp Öğretmen ise aile ile sadece okul giriş ya da çıkışlarında görüştüğünü, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise sınıftan çıkarak konuştuğunu; *“...çocuğunu almaya geldiğinde konuşuyorum... okul çıkışlarında ya da girişlerinde, giriş daha müsait oluyor, çıkış çok kalabalık oluyor. Girişte daha müsait oluyor. Her zaman konuşma fırsatım olmuyor kalabalık olduğunda, veliye ayırmak bazen zor oluyor çünkü herkesin içinde de çocuğun böyle yapıyor demek zor oluyor. İki dakika konuşabilir miyiz diye ben sınıftan çıkıp, öyle onunla özel konuşmaya gidiyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aileye öneride bulunma öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan biridir. Selda Öğretmen problem davranış gösteren öğrencisinin ailesine öneride bulunduğunu; *“Hani şunları şunları bir deneyelim bir takım bir öneri listesi oluşturuyorum diyeyim. Hani bunu bir deneyin siz hani bunlara dikkat edin bakalım hani davranış azalıyor mu ya da artıyor mu diye tekrar konuşalım diyorum.”* şeklinde ifade ederken, Ela Öğretmen; *“Kitap tavsiyelerim oluyor ailelere şu kitapları okumaya çalışın onunla şu şekilde konuşmaya çalışın yönlendirmeler yapmaya çalışıyorum. Çocuğun da anlayabileceği ağlıyorsa ağlama problemi varsa çocuk kitapları.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler aileyi bir uzmana ya da eğitime yönlendirdiklerini belirtmiştir. Aileyi uzmana yönlendirdiğini Elvan Öğretmen; *“Bir de eğer destek alabiliyorsalar bir uzmandan psikolog çocuk gelişimi uzmanı onlardan destek almalarını sağlamaya çalışıyorum. Eğer bunlara ulaşma imkânı yoksa maddi açıdan devletin ücretsiz imkânlarını arayıp bulup onları yönlendirmeye sevk etmeyi çalışıyorum.”* şeklinde açıklamıştır. Zülal Öğretmen ise okullarında düzenlenen aile eğitimine aileyi

yönlendirdiğini; *“Burada aslında aile eğitimleri yapıyor onlar okulun kendi aile eğitimlerine katılmalarını öneriyoruz.”* şeklinde belirtmiştir.

Aile katılımı etkinlikleri planlayarak aileyi problem davranış ile baş etme sürecine dahil etme elde edilen bulgular arasındadır. Problem davranışlar ile baş etmede aile katılımını kullanmasını Sude Öğretmen; *“Aile katılımları yapıyorum özellikle o davranış bozuklukları olan uyumsuz öğrencilerimin velilerine sık sık.”* şeklinde açıklamıştır. Ela Öğretmen aile katılımı yaparken öğretmen rolünden çıkarak fotoğrafçı gibi davrandığını ve aile katılımı sonrasında aile ile problem davranış hakkında görüşüğünü ifade etmiştir. Bu durumu Ela Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf aile katılımı etkinliklerine problem davranışlı çocuğum varsa önce ondan başlıyorum... Ve annenin sınıf ortamında çocuğun davranışını görmesini sağlamış oluyorsunuz anneye o şansı da vermiş oluyorsunuz. Anne diyor ki evet ben bunu evde görmemiştim ama sınıf ortamında maşallah yerde alıp gökte yiyormuş dediği çocuklar var... İşte çocuğunuzdaki anlatmaya çalıştığım şey bu siz de fark edebildiniz mi sınıfta bugün diyorum ondan sonra çocuk da değişmeye başlıyor aile de değişmeye başlıyor.”

Aileyi problem davranış ile baş etme sürecine dahil etmediğini belirtmiştir. Emre Öğretmen; *“Ben veliye problem davranışlarını çok ciddi anlamda sorun görmediğim sürece yansıtmıyorum çünkü veli bunu çok farklı algılayabiliyor ve yansıtma yapıyor bir süre sonra. O yüzden veli ile ilk planda destek almıyorum ama problem davranış çözüldükten sonra veliyi sakinleştirerek açıkçası herhangi bir gerginlik ortamına yol açmadan veliyi korkutmadan durumu anlatıyorum.”* sözleri ile aileyi sürecin dışında tuttuğunu ifade etmiştir.

Bir öğretmen, aile ile problem davranış hakkında konuştuğunda ailenin durumun farkında olması için davranış anında görüntülü kayıt alarak aile ile iletişime geçtiğini belirtmiştir. Bu durumu Elvan Öğretmen; *“Bir tek fotoğraf video kısmında o öfke nöbeti çok olan öğrencimim bir nöbetini mesela videoya çekmiştik stajyer öğrencimle, onu aileye gösterdim sonra sildim. Aile durumun rahatının öneminde değildi çünkü farkında değildi o zaman. Videoyu izledikten sonra anne ve baba olarak daha ciddi ele aldılar bu durumu böyle.”* sözleri ile açıklamıştır.

Öğretmenin aile ile okul dışında zaman geçirmesi elde edilen bir diğer bulgudur. Meltem Öğretmen aile ile okul dışında zaman geçirdiğini; *“Mesela ev ziyaretleri yapardık eskiden ama şu an hani şartlardan dolayı gitmiyoruz evlere. Onun yerine dışarıda birlikte buluşabiliyoruz aile ile işte kahve içebiliyoruz çocuğun bu çok hoşuna gidiyor ona değer verildiğini hissediyor. Bunları yapıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

3.8. Problem Davranışlara İlişkin Geçmiş Deneyimlerden Yararlanma

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin problem davranış ile baş etmek için geçmiş yıllardaki deneyimlerinden nasıl yararlandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uyguladığı yöntemleri problem davranış gösteren çocukta yeniden deneme, kural belirleme ve aile iletişimde kullanma ve farklı yöntemleri kullanma bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışlara ilişkin deneyim kazanma temasına ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.14.'te yer verilmiştir.

Tablo 3.14. *Problem davranışlara ilişkin geçmiş deneyimlerden yararlanma*

Kodlar	f
Benzer Yöntemleri Kullanma	10
Farklı Yöntemleri Kullanma	2
Sınıf Kurallarının Belirlenmesinde Yararlanma	1
Aile İletişiminde Yararlanma	1
Toplam	14

Tablo 3.14. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun problem davranışlar ile baş etmek için geçmiş yıllarda uyguladığı yöntemleri kullandığı görülmektedir. Benzer yöntemleri kullandığını Ela Öğretmen; *“Hiç unutmuyorum onları. Aldığımız notlar da var tuttuğumuz kayıtlar da var hani kendi yaptığım gözlemler var ama daha çok tecrübelerin akılda kalması diye bir şey var. Benim bu çok fazla işime yarıyor. Mesela geçen yıl çalıştığım bir davranış problemi varsa diyorum ki hmm benzer bir davranış problemi gene aynı yöntemi kullanabilirim diyorum mesela.”* şeklinde ifade etmiştir. Selda Öğretmen ise benzer yöntemler kullandığını; *“Ya çok benzer şeyler oluyor açıkçası o yüzden de yani baş etmek gözlemek ya da tespit etmek çok daha kolay oluyor. Çünkü her yıl bir deneyim kazandırıyor insana yani hani geçmiş yıllardaki çok benzer olduğu için hani benzer şeyleri yaparak çözüm yollarını bulmaya çalışıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin farklı yöntemler kullandığıdır. Problem davranışlarda çocuğun ve ailesinin değişimine dikkat çeken Sude Öğretmen; *“Evet işte her sene bizim için bir deneyim oluyor. Çünkü her sene çocukların nesil değişiyor yaş grubu aynı olsa da. Veliler gençleşiyor genç veliler oluyor problemler farklı oluyor Problemler ile baş etme yöntemleri farklı oluyor veliye göre değişebiliyor”* diyerek farklı yöntemler kullandığını ifade etmiştir. Mert Öğretmen ise daha önce

karşılaşmadığı davranışlara ilişkin araştırma da yaptığını belirterek, farklı yöntemler kullandığını belirtmiştir. Bu durumu Mert Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok uç bir davranışsa işte kendini tatminse, mastürbasyonsa, hani çalışmadığınız bir şeyse bu sefer yeni şey yaşıyorsunuz aaa hiç böyle bir şey görmemiştim işte başka çocuğu taciz ediyor örneğin aaa bunu hiç görmedim bu ilk defa diyip o zaman yeni bir arayış içine giriyorsunuz, yani işte yeni bir okuma yapabiliyorsunuz bunun üzerine. Temel işleyiş aynı ama yöntem olarak farklılık gösterebilir. Yani temel işleyişte işte süre bakma sıklık bakma aileyle görüşme bu rutin aynı ama çözme yöntemi farklı. Yani birinin eline bir şey veriyorsam onu vurmaya engelliyorsam diğerinde de tutarsa aynısını yapabilirim. Ama %100 vurmanın çözümü budur işte bu çocuğu meşgul edelim veya bu çocuğun işte vurmada elde ettiği hazzı biz ortadan çekelim mutlaka bu olur değil hani her çocuğa farklı yol, hani her nabza göre farklı şerbet veriyoruz aslında.”

Öğretmenin sınıf kurallarını belirlerken deneyimlerinden yararlanması elde edilen bulgular arasındadır. Alp Öğretmen bu durumu; *“Sınıfın kurallarını belirlerken en çok faydası oluyor. Mesela geçen sene bu sorunlarla karşılaştım öbür sene ilk sınıf kurallarını belirlerken ilk başta yazdığım madde o oluyor...”* şeklinde belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise aile ile iletişimde deneyimlerden yararlanmadır. Alp Öğretmen; *“velilerle konuşurken mesela faydasını görüyorum yani geçen sene şöyle demiştim böyle bir tepki aldım veliden işte bu sene de bunu deniyim gibi.”* diyerek aile ile iletişime geçerken geçmiş yıllardaki deneyiminden nasıl yararlandığını belirtmiştir.

3.9. Problem Davranışlara İlişkin Araştırmacılara Öneriler

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin problem davranış problem davranışlar ile ilgili ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda araştırmacılara önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların okul öncesi eğitim sınıflarında gözlem yapması, aile çocuk ve öğretmen eğitimi düzenlenmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında problem davranışlara ilişkin destek alınabilecek uzman kişilerin bulunması, eğitim programı hazırlanması bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışlara ilişkin araştırmacılara öneriler temasına ilişkin frekans bilgilerine Tablo 3.15.'te yer verilmiştir.

Tablo 3.15. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere problem davranışı tanıtıcı kapsamlı eğitimler vermesi, çocuklara davranış eğitimi vermesi önerisinde bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3.15. *Problem davranışlara ilişkin araştırmacılara öneriler*

Kodlar	f
Destek Eğitim	9
Sınıf Gözlemi	4
Kurumda Uzman Kişilerin Bulunması	2
Toplam	15

Elvan Öğretmen problem davranışlar konusunda iş birliği yapma sürecinde öğretmenlerin desteklenmesine yönelik çalışmaları önerirken; *“İşte hani öğretmenlerin aslında en çok bence sıkıntı yaşadıkları durum problem davranış anında onun çözümüne okul idaresini veliyi ve bir uzmanı nasıl davet edeceğimizi bilemiyoruz biz hani o kısımda bize destek olabilirler.”* ifadesini kullanmıştır. Yine Elvan Öğretmen problem davranışlar ile baş etme noktasında öğretmenlerin desteklenmesini; *“Üniversiteden katılımcı olacaksa işte o durumlarda gelebilirler bize nasıl başa çıkacağımız kısmında yol gösterici gibi bir destek olabilirler.”* şeklinde ifade etmiştir. Dilan Öğretmen ise öğretmenlerin problem davranışa ilişkin bilgilendirilmelerine yönelik önerisini; *“Önce tespitin nasıl yapılacağına dair, sonra problemin nedeni yani neden o davranışı gösteriyor çocuk, buna neden olan şey ne onu. Sonra da çözümü yani bununla ilgili.”* şeklinde ifade etmiştir. Emre Öğretmen ailelerin eğitilmesini; *“Veli eğitimleri ve velilerin bu konuda bilinçlenmesi çocukların kurtarılması konusunda daha büyük önem taşıyor diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Zülal Öğretmen de aile eğitimini; *“Aslında araştırmacılar tarafında daha çok belki aileler bilgilendirilebilir. Aile eğitimleri mesela çok yoğunlukta olmalı diye düşünüyorum. Çünkü problem davranış ailede başlıyor ister istemez.”* şeklinde önermiştir. Yine Zülal Öğretmen problem davranış gösteren çocuklar ile çalışılmasını önermiştir. Bu konuda Zülal Öğretmen; *“Mesela o tarz öğrencilerin hani belki ayrı eğitimleri ayrı drama çalışmalarına alınması yani bu çocuk davranışlarının çözülebilmesi için hani böyle programların yapılabilmesi mesela üç beş sınıftan o çocuklar alınabilir ve onları ayrı bir drama çalışması ile problem davranış çözümlenebilir”* şeklinde açıklama yapmıştır. Ela Öğretmen problem davranışlara ilişkin bir eğitim programı hazırlanmasını; *“Ne tür çalışmalar öneririm ben çok isterim ki geçen yıl aldığımız doğal öğretim yöntemleri olsun, başarıya ilk adım yöntemleri olsun. Öğretmenlerle iletişimi koparmayıp bu davranış problemi davranış olan problemlerle ilgili biz zati uygulamalı bize etkinlikler gösterirseniz eğer bence*

sınıfta bağırarak öğretmen sayısı çok daha azalacak yani” şeklinde önermiştir. Mert Öğretmen, problem davranış konusunda uzmanlaşmış bir kişinin bilgi ve deneyimlerini öğretmenlere uygulamalı bir şekilde aktarmasını önermiştir. Bu konuda önerilerini Mert Öğretmen şu şekilde aktarmıştır:

“Şimdi sizin burada bir bilgi birikiminiz olacak üç yıl beş yıllık tecrübe olacak ama sizde kalacak anlatabildim mi? Yani benim yüksek lisanstaki işte yardımcı öğretmen mevzu bende kaldı gibi. Ama çok daha kritik bir konu bir sürü öğretmen var o bilgiyi bilmiyor ama siz de bir bilgi var siz de onu yayamıyorsunuz. Uygulama istiyorum yani burada da böyle aslında buradan çıkan veri diyelim ki örnek veriyorum öğretmenler bu davranışı yapıyorlar biz de onları eğitelim hadi o zaman powerpoint hazırlayalım değil, öğretmenler bu davranışı yapıyorlar beş tane davranış önleme metodu biliyor. Örneğin sizin araştırmanızın sonucunda ama altıncıyı bilmiyoruz altıncıyı biz iş başında öğretilim. Yani biri gelsin bana öğretsin aslında buradaki temel şey işbaşında eğitim yapalım...”

Öğretmenlerin araştırmacılara sınıflarda gözlem yapmalarını önermesi elde edilen bulgulardan biridir. Bu konuda önerilerini Deniz Öğretmen; *“Ya okullara gelerek hani bence sınıf ortamında problem davranışı hani öncelikle bir gözlemlemeleri gerekiyor sadece hani dediğim gibi kitaplarda gördüğümüz gibi olmuyor hiçbir şey hani eğitimini aldığımız gibi değil hani yaşanınca insan daha iyi anlayabiliyor bence direkt olayın içine girip önce araştırma kitaplarını yazılmadan önce bir gözlemlemeleri gerektiğini düşünüyorum...”* şeklinde, Sema Öğretmen ise; *“Problem davranışlar ile ilgili araştırmacılar gözlem yapmalılar bence...”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin önerileri sorulduğunda belirttikleri bir diğer konu ise kurumda rehber öğretmen, okul psikoloğu gibi uzman kişilerin de bulunmasıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin kurumlarında çalışacak olan uzmanlara ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Kurumda uzman kişilerin alışmasına yönelik önerisini Mert Öğretmen; *“Şeye çok inanıyorum ya okulda adı neyse bunun şu anda okul psikoloğu olabilir psikolojik danışman olabilir, rehber öğretmen olabilir özel eğitim uzmanı olabilir. Bu işle ilgilenecek ve öğretmene destek verecek bir kadronun olması gerektiğine ben inanıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulguları ışığında ele alınan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları tanımlama ve sınıflandırmalarına, problem davranışları belirlemede kullandıkları yöntem ve tekniklere, problem davranışa neden olan etmenlere, problem davranışları önlemede kullandıkları yöntem ve tekniklere, problem davranışların günlük akışta yoğun olarak gözlemledikleri zamanlara, problem davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntem ve tekniklere, problem davranışlarla baş etmede iş birliği yapma, problem davranışlara ilişkin geçmiş deneyimlerden yararlanma ve öğretmenlerin konu ile ilgili araştırmacılara önerilerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri, problem davranışları tanımlarken birçok problem davranışa değinmiştir. Dışa yönelim problem davranışlarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun saldırgan davranış, zarar verme, kurallara uymama ve fiziksel eylemde bulunmadan bahsettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlarda; duygusal eylem ve iletişim sorunundan daha sık bahsettiği ortaya çıkarılmıştır. Uyum sorunu, etkinliğe katılmama ve çocuğun bir yetersizliğe sahip olması ise öğretmenlerin sıklıkla bahsettiği diğer problem davranışlardır. Öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlara nazaran, dışa yönelim problem davranışları daha fazla bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; alanyazında problem davranış olarak geçmeyen çocuğun bir yetersizliğe sahip olması, farklı cinsiyette çocukların birbirleriyle oynamaması gibi davranışları problem davranış olarak nitelendirmesi, elde edilen bir diğer sonuçtur.

Öğretmen görüşleri problem davranışların çocuktan, aileden ve okul ortamından kaynaklandığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin çocuğun içsel faktörleri ile çevresel faktörlerinin çocuktan kaynaklanan problem davranışlara neden olduğunu ifade ettikleri; en sık kural koymama, şiddet uygulama gibi ebeveyn davranışlarının aileden kaynaklanan problem davranışlara neden olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin; etkinliğin çocuğun ilgisini çekmemesi, süresinin uzunluğu gibi değişkenlerin okuldan kaynaklanan problem davranışlara neden olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en fazla aileden kaynaklı nedenlere değindiği, en az ise okul ortamından kaynaklanan nedenlere değindiği ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin çoğunun problem davranışları belirlemek için gözlem yaptığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, davranışın sıklığına ve sürekliliğine baktıklarını ve davranışı bir yöntem belirtmeksizin kendilerinin tespit ettiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin problem davranışları önlemesine ilişkin görüşler; öğretmenlerin en sık çocuğu izleme, gözleme, kural koyma gibi uygulamalarda bulunduğunu; çocukları yakınında bulundurma, eğitim ortamını ve etkinliği düzenleme gibi etkinlik sürecine ilişkin uygulamalarda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin problem davranışları en sık öğrenme merkezlerinde oyun zamanında ve etkinlik zamanında gözlemlediği belirlenmiştir. Çocukların grup etkinliklerinde, etkinlikler arası geçişlerde, rutin etkinliklerde problem davranışları daha sık sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların birbirleri ile etkileşime geçtikleri zamanda problem davranışların ortaya çıktığının belirtilmesi elde edilen bir diğer sonuçtur.

Öğretmenlerin problem davranışlar ile baş etmek için en sık kullandığı yöntemin, problem davranış durumunda çocuk ile davranış hakkında konuşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla aile ve rehber öğretmenle iş birliği yapma, ödül ve ceza yöntemi, davranışa müdahale etme izlemektedir. Öğretmenlerin doğru davranışı ödüllendirdiği, yanlış davranışı ise cezalandırdığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocuğa özür diletme, empati kurdurma, uyarma gibi müdahalelerin problem davranışla baş etmede kullanıldığına ulaşılmıştır. Problem davranışla baş etmede öğretmenin, sınıfta bulunan çocuklarla davranışı oyun ve canlandırma yoluyla ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için en fazla rehber öğretmenlerle iş birliği yapmasıdır. Öğretmenlerin sıklıkla iş birliği yaptığı diğer kişilerse aileler ve zümre arkadaşlarıdır. Ayrıca öğretmenlerin aileyle iş birliği yaparken en sık iletişim kurmayı tercih ettiği ortaya koyulmuştur. İki öğretmenin ise aileyi problem davranışlarla baş etme sürecinin dışında tuttuğu elde edilen bir diğer sonuçtur.

Öğretmenlerin yeni eğitim öğretim yılında karşılaştığı problem davranış gösteren çocuklara, geçmişte diğer çocuklara uyguladığı yöntemleri sıklıkla uyguladığı belirlenmiştir. İki öğretmen ise çocukların bireysel özelliklerine dikkat çekerek yeni uygulamalarda bulunduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenler, problem davranış konusuna yönelik çalışan araştırmacılara; kendilerine, çocuklara ve aileye yönelik destek eğitimler verilmesine, program geliştirilmesine, sınıflarda gözlem yapılmasına ve kurumlarda uzman kişilerin etkin rol almasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

4.2. Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin bilgi ve deneyimleri, gözlemledikleri problem davranışlar, kullandıkları yöntem ve teknikler ve gereksinimler belirlenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde; katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular yorumlanmış ve alanyazın ışığında tartışılmıştır.

4.2.1. Problem davranışların sınıflandırılması

Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları sınıflandırmaları kapsamında öncelikle öğretmenlerin hangi davranışları problem davranış olarak tanımladıkları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada; dışa yönelim problem davranışlar, içe yönelim problem davranışlar ve diğer problem davranışlar olarak bir sınıflandırmaya gidilmiştir.

Doğrudan gözlenebilen dışa yönelim problem davranışlar başkalarına zarar vermeyi içerirken (Campbell, 2002); doğrudan gözlenemeyen içe yönelim problem davranışlar bireyin kendisine yönelik zararı içeren duygu, düşünce ve psikiyatrik tanılar gibi davranışları ifade etmektedir (Sart, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin en sık vurgulanan davranışlar dışa yönelim problem davranışlar; en az vurgulananlar ise içe yönelim problem davranışlar olarak ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle görüşme yapılan öğretmenlerin dışa yönelim problem davranışların daha çok farkında oldukları, içe yönelim problem davranışları gözden kaçırabildikleri ifade edilebilir. Dışa yönelim problem davranışların, içe yönelim problem davranışlara nazaran daha fazla görünür bir

formda olması nedeniyle, dışa yönelim problem davranışların katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulandığını söylemek mümkündür. İçe yönelim problem davranışlar çocuğun kendisine yönelik olduğu için, sınıf iklimini dışa yönelim problem davranışlara göre daha az olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorun yaşamasından dolayı dışa yönelim problem davranışlara daha sık odaklandığını düşündürmektedir. Campbell (2002); içe yönelim problem davranışların yetişkinler tarafından göz ardı edilebildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin dışa yönelim problem davranışlara ilişkin farkındalıkların daha yüksek olması sonucu alanyazınla örtüşmektedir.

Dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışlar olarak iki gruba ayrılan problem davranışlardan (Caldarella and Merrell, 1997; Gimpel and Holland, 2003; Aunola and Nurmi, 2005; Yaşar Ekici, 2013; Sart, 2015) dışa yönelim problem davranışlar; saldırma, öfke nöbeti, itaatsizlik, ısırma, alay etme, düşmanca tavırlar, karşı koyma, kurallara uymama, sözlü ya da fiziksel saldırı, hiperaktivite ve antisosyal davranışlar gibi doğrudan gözlenebilen davranışları içermektedir (Campbell, 2002; Henricsson, 2006; Merrell, 2008; Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010). Erken çocukluk döneminde; saldırgan davranış, sözel şiddet, arkadaşlarının çalışmasına engel olma, yalan söyleme, içine kapanıklık, aşırı kaygı ve çekingenlik, arkadaş edinememe, kurallara uymama, kaçma, karşı koyma, kıskançlık, materyallere zarar verme, çalma, alay etme, korku, öfke, parmak emme gibi problem davranışlar görülebilmektedir (Aydoğmuş, 1995; Yörükoğlu, 1997; Başar, 1999; Yavuzer, 1999; Kapıcı, 2004; Yavuzer, 2006; Ada, 2012; Austin and Sciarra, 2015; Gültekin Akduman, 2015; Özbey, 2015). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamının saldırgan davranışı problem davranış olarak nitelendirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocuğun kendisine, başkasına ya da materyale zarar vermesini, çocuğun kurallara uymamasını, paylaşmama, parmak emme, kaçma, yalama, tükürme, tırnak yeme davranışlarını ve karşı koymasını problem davranış olarak belirtmiştir. Yine öğretmenler tarafından; saygısızlık, ahlaki beklentilere aykırı davranma, bencil olma, yalan söyleme, iftira ve ispiyon gibi toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlar; alay etme ve uygunsuz sözcük kullanımı, antisosyal davranış ve öfke sorunu problem davranış olarak nitelendirilmiştir. Dışa yönelim problem davranışlara ilişkin belirtilen bu davranışların; alanyazında ifade edilen problem davranışları karşılayabildiğini göstermektedir (Aydoğmuş, 1995; Yörükoğlu, 1997;

Başar, 1999; Yavuzer, 1999; Kapıcı, 2004; Yavuzer, 2006; Ada, 2012; Austin and Sciarra, 2015; Gültekin Akduman, 2015; Özbey, 2015).

Doğrudan gözlenemeyen, bireyin içsel süreçleriyle ilgili olan içe yönelim problem davranışlar (Sart, 2015); endişe, depresyon, korku, mutsuzluk, geri çekilme, psikolojik sebepler dolayısıyla ortaya çıkan bedensel rahatsızlıklar gibi somatik şikayetler çocuğun duygularını iletmesiyle alakalı duygu ve davranış problemlerini içermektedir (Campbell, 2002; Merrell, 2008; Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010; Durak, 2015). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin; çocuğun duygularını kontrol edemeyip sergilediği ağlama ve küsme gibi davranışları, çocuğun kendini rahat ifade edememesi ve arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşamasını ve özgüven eksikliğini problem davranış olarak nitelendirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra kıskançlık, kaygı, korku, çocuğun göz teması kurmaması ve öğretmene 'öğretmenim' diye seslenmemesi de problem davranış olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlarda belirttikleri davranışların büyük bir kısmı alanyazındaki davranışları karşılarsa da (Campbell, 2002; Merrell, 2008; Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010; Durak, 2015); göz teması kuramama ve öğretmene 'öğretmenim' diye hitap etmemesi problem davranış olarak alanyazında yer edinmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin alanyazında ifade edilen depresyon, mutsuzluk, psikolojik sorunlardan kaynaklanan bedensel hastalıklar gibi somatik şikayetlerden (Campbell, 2002; Merrell, 2008; Eisenberg, Spinrad and Eggum, 2010; Durak, 2015) söz etmediği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlara ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Bir davranışın uyum sağlayıcı olmaması dolayısıyla ortaya çıkan kalıcı uyum sorunları problem davranış olarak belirtilmektedir (Aydoğmuş, 1995; Yavuzer, 1999). Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, çocuğun sınıf içerisindeki uyumu bozması, okula ve sınıfa uyum sağlayamaması gibi uyum sorunlarını problem davranış olarak belirttiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin belirtmiş olduğu bu davranışın alanyazına paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür (Aydoğmuş, 1995; Yavuzer, 1999). Öğretmenler çocuğun etkinliğe katılmamasını, etkinliğin akışını bozmasını, etkinliği zamanında bitirememesini problem davranış olarak belirtmiştir. Alanyazında saldırganlık, sözel şiddet, arkadaşlarının çalışmasına engel olma, yalan söyleme, içine kapanıklık, aşırı kaygı ve çekingenlik, arkadaş edinememe, kurallara uymama, kaçma, karşı koyma, kıskançlık, materyallere zarar verme, çalma, alay etme, korku, öfke, parmak emme erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar olarak ele alınmıştır

(Aydoğmuş, 1995; Yörükoğlu, 1997; Başar, 1999; Yavuzer, 1999; Kapcı, 2004; Yavuzer, 2006; Ada, 2012; Austin and Sciarra, 2015; Gültekin Akduman; 2015; Özbey, 2015). İlgili alanyazın doğrutusunda çocuğun etkinliğin akışını bozacak davranışlarda bulunmasını ve arkadaşlarının çalışmasına engel olmasını problem davranış olarak ifade etmek mümkündür. Ancak çocuğun etkinlik için ayrılan süreyi etkili bir şekilde kullanamayarak etkinliğini bitirememesini problem davranış olarak nitelendirmek için bazı değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun gelişimsel özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmayan etkinliklerin olması durumunda etkinlik zamanında bitirilemeyebilir ya da çocuk etkinliği yapmak istemiyor olabilir. Bu durumda etkinliğe katılım ile ilgili davranışları problem davranış olarak ifade ederken, bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların beşi otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, serebral palsi gibi yetersizlik türlerini problem davranış olarak belirtmiştir. Oysa problem davranış olarak ifade edilen bu yetersizlik türleri, özel gereksinimli çocukların tanı aldığı kategorileri ifade etmektedir (Ergül, 2010). Dolayısıyla bunların bir problem davranış değil yetersizlik türü olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kendi öznel deneyimleri sonucunda yetersizlik türleri ile problem davranış arasında bir bağ kurduğunu ve dolayısıyla yetersizlik türlerinin problem davranış gibi algılandığını söylemek mümkündür. Bu noktada öğretmenlerin problem davranış olarak niteledikleri yetersizlik gruplarına ilişkin bilgilerin üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmı çocuğun beslenme, temizlik ve tuvalet becerilerindeki yetersizliklerin problem davranış olduğunu belirtmiştir. Giyinmeyle ilgili beceriler, temizlik becerileri, beslenmeyle ilgili beceriler, tuvaletle ilgili beceriler, günlük yaşamda gerekli olan araç ve gereçleri kullanabilme 36-72 aylık çocukların öz bakım becerilerini yansıtmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013). Öz bakım becerileri, çocuğun gelişimsel döngüsünde yer almaktadır. Ancak görüldüğu üzere (MEB, 2013) öz bakım becerilerindeki bir eksiklik problem davranış değil, çocuğun gelişimi ve becerileriyle alakalı bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın çarpıcı bulgularından birinin de öğretmenlerin kendini üzen davranışları problem davranış olarak nitelendirmesinin olduğu söylenebilir. Yine aynı öğretmen kendisinin yanlış olduğunu düşündüğu davranışları problem davranış olarak belirtmiştir. Bu ifadeler öğretmenin, geniş bir skalada yer alan birçok davranışı problem

davranış olarak gördüğünü düşündürmektedir. Nitekim ilgili alanyazında böyle bir problem davranış tanımına rastlanmamıştır (Aydoğmuş, 1995; Yörükoğlu, 1997; Başar, 1999; Yavuzer, 1999; Kapıcı, 2004; Yavuzer, 2006; Ada, 2012; Austin and Sciarra, 2015; Gültekin Akduman, 2015; Özbey, 2015).

Bu çalışmada bir öğretmen kız ve erkek çocukların birlikte oyun oynamamasını problem davranış olarak belirtmiştir. Oysa akran ilişkilerinde ve oyunlarda çocuklar hemcinsleriyle oynamayı daha çok tercih edebilmektedir (Bee and Boyd, 2009). Dolayısıyla bu durumun gelişimin bir parçası olduğunu ve problem davranış olmadığını ifade etmek mümkündür. Tüm bu bulgular ışığında öğretmenlerin hangi davranışların problem davranış olduğuna ilişkin doğru bilgilerinin yanı sıra, eksik ya da yanlış bilgilere sahip olduğu; alanyazında problem davranış olarak tanımlanmayan davranışları problem davranış olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin problem davranışların sınıflandırılması ve tanımına ilişkin bilgi gereksinimleri olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.2. Problem davranışların nedenleri

Bu başlıkta okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara neden olan etmenleri nasıl yorumladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre öğretmenler problem davranışların nedenlerinin; çocuktan, aileden ve okuldan kaynaklandığını belirtmiştir.

Problem davranışların çocuk risk faktörleri, sosyokültürel risk faktörleri, ebeveynlik risk faktörleri ve akran deneyimi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Deater Deckard vd., 1998). Bu çalışmada öğretmenlerin en sık ailesel nedenleri belirttiği; en az ise okuldan kaynaklanan nedenlere değindiği görülmektedir. Buradan hareketle görüşme yapılan öğretmenlerin problem davranışların nedenlerini, okul ortamı ve öğretmen faktörü dışındaki şeylere daha çok atfettiği ifade edilebilir.

Öngören Özdemir ve Tepeli (2016) öğretmenlerin saldırgan davranışların çoğunlukla aileden kaynaklandığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Nitekim bu çalışma da öğretmenlerin büyük çoğunluğu problem davranışların aile temelli olduğunu, davranışın ailesel faktörler dolayısıyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu doğrultuda ebeveyn tutum ve davranışları, sosyoekonomik durum, aile yapısı, ebeveynlerin psikoloji durumu, tek çocuk olma, ebeveynin davranışı kabulü ve ebeveynlerin boşanmış olması aileden kaynaklanan nedenler olarak ifade edilmiştir.

Ebeveyn stresi, özellikleri, psikolojik durumu, psikopatolojik problemleri (Marchand and Hock, 1998;; Kopp and Beauchaine, 2007; Dutton, Denny Keys and Sells, 2011; Dubois Comtois vd., 2013); çatışmalı ev ortamı, erken yaşta anne olma, ebeveynlerin boşanmış olması, ailedeki birey sayısı, şiddet, ebeveynlik stili ve ebeveyn tutumu çocukta içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlara zemin hazırlayabilmektedir (Yörükoğlu, 1997; Deater Deckard vd., 1998; Mesman and Koot, 2001; Paulussen Hoogeboom vd., 2008; Karakoç Demirkaya ve Abalı, 2012; Parcel, Campbell and Zhong, 2012). Bu çalışmada ebeveynlerin psikolojik durumunun, tutum ve davranışlarının, boşanmanın, huzursuz ev ortamının, ailedeki birey sayısının aileden kaynaklanan problem davranışlara neden olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazınla örtüşmektedir.

Ebeveyn çocuk etkileşiminin niteliğinin problem davranışlara neden olabildiğini ifade eden çalışmalara ek olarak (Fearon vd., 2010; Dutton, Denny Keys and Sells, 2011), bu çalışmada da ebeveyn çocuk etkileşiminin niteliksiz olmasının problem davranışlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin sosyoekonomik durumunun, çocuklarda görülen problem davranışları etkilediğine ilişkin çalışmalara ilaveten (Seven, 2007; Eratay, 2011); Uyanık Balat, Şimşek ve Akman'ın (2008) yaptıkları çalışmada sosyoekonomik durumun öğretmenler için bir değişken olmadığı, anneler içinse alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların daha az problem davranış sergilediği bulunmuştur. Bu çalışmada ise sosyoekonomik durumun problem davranışlara neden olduğu belirtilmiştir.

Kardeş sayısının problem davranışlar üzerinde etkisi olmadığını belirten çalışmaların yanı sıra (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Uysal ve Dinçer, 2013; Öztürk ve Giren, 2015); tek çocuk olmanın çocukta uyum ve davranış problemlerine sebep olduğunu, tek çocukların etkinliğe katılımında sorunlar yaşadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin küçük bir kısmının çocukların tek çocuk olmalarının problem davranışa neden olduğunu belirttiği ortaya çıkmıştır. Alanyazında kardeş sayısının problem davranışlara etkisi üzerine farklı sonuçlar olduğu görülse de araştırmanın bu sonucunun tek çocuk olmanın problem davranışlar üzerindeki etkisini açıklayan yayınlarla tutarlı bir sonuç olduğunu belirtmek mümkündür. Bu çalışmada öğretmenlerin ilgili alanyazında ifade edilen aileden kaynaklanan nedenlerin birçoğuna değindiği ancak bağlanma modellerinin problem

davranışlarla ilişkisine değinmediği görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi gereksinimlerinin olabileceği düşünülmektedir.

Kauffman and Landrum (2015); problem davranışların çocuktan kaynaklanan nedenlerine vurgu yaparak; genetik etmenlerin, beyin işlevlerinde sorunun, beslenme ve sağlık sorunlarının ve mizacın problem davranışlara sebep olabilecek biyolojik faktörler olduğunu belirlemiştir. Alanyazına dayalı olarak çocuğun kendini ifade edememesi, ortam değişikliği, istismar gibi olumsuz yaşantıların ve dürtüsellüğün de problem davranışlar ile ilişkili olduğu ifade edilebilir (Moeller vd., 2001; Köroğlu, 2005; Heide and Solomon, 2006). Bu araştırmada öğretmenlerin yarısı çocuktan kaynaklanan problem davranışların stres, baskı, psikolojik nedenler gibi içsel faktörlerine değinirken; bir kısmı da rutinin bozulması, olumsuz model örneği gibi çevresel faktörlerine değinmiştir.

Uyum kişinin kendisi ile çevresi arasında yakaladığı bütünlük ve denge olarak ifade edilmekte ve uyumsuzluğun problem davranışa neden olabileceği belirtilmektedir (Yavuzer, 1999). Bu çalışmada bir öğretmen, çocuğun yeni bir ortama girmesinin problem davranışa neden olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen ise kardeş doğumunun problem davranışa neden olabileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle çocuğun farklı bir ortama uyum sağlama sürecinde, yaşamsal değişikliklere adapte olma sürecini yönetememesinin problem davranışlar sergileyebileceğini söylemek mümkündür. Problem davranışlarının işlevlerinin; sosyal ilgi elde etme, dikkat çekme, nesne elde etme, duyuşal uyarı elde etme, kaçma/kaçınma olduğu ifade edilmektedir (Erbaş, Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2010). Alanyazına paralellik gösterecek şekilde bu çalışmada da öğretmenler tarafından çocuğun nesne elde etme, içsel haz elde etme, dikkat çekme amacıyla problem davranış sergilediğinin düşünüldüğü bulunmuştur. Çocuklarda meydana gelen; öğrenme sürecinde yaşanan aksaklıklar, akran etkileşimlerinde sorun, özgüven eksikliği, agresif davranış, karşı gelme, içe çekilme gibi belirtilerin çocukların stres yaşamasını yansıtacağı belirtilmiştir (Engin, Demirci ve Yeni, 2013). Bu çalışmada alanyazındaki ifadeye paralel olarak çocuğun stres ve baskı yaşamasının, engellenmesinin problem davranışa neden olabileceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Çocuğun toplumsal çevresinde yer alan bireylerin çocuklara olumsuz rol model olmalarının, çocuğun davranışını olumsuz anlamda etkileyebileceği ifade edilmektedir (Bandura, Ross and Ross, 1961). Alanyazındaki bu ifadeye paralel olarak bir öğretmen problem davranışların olumsuz bir rol model ediniminden kaynaklanabileceğini ifade

etmiştir. Özbey ve Alisinaoğlu'nun (2009) yaptıkları çalışmada ilk kez okul öncesi eğitim alan çocukların, diğerlerine nazaran daha az problem davranışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise bir öğretmen çocuğun geçmiş yıllardaki okul deneyiminin problem davranışa neden olabileceğini belirtirken, bir öğretmen de okul deneyimi olan çocuklarda daha az problem davranış gözlemlendiğini belirtmiştir. Alanyazında teknolojinin çocuğu destekleyici nitelikte kullandığına ilişkin çalışmaların yanı sıra (Butzin, 2001; Kara ve Çağıltay, 2017); teknolojinin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerine değinilen, sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlara neden olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Tahiroğlu vd., 2010; Kara ve Çağıltay, 2017). Bu çalışmada bir öğretmen kontrolsüz teknolojik alet kullanımının problem davranışa neden olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmancının bu bulgusunun ilgili alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin görece olarak en az değindiği problem davranışa neden olan etmen, okuldan kaynaklanan nedenler olarak tespit edilmiştir. Etkinliğin çocukların gelişimine uygun olmaması ve ilgisini çekmemesi, etkinlik sürelerinin uzunluğu, öğretmen merkezli etkinliklerin olması ve olmaması durumunun, öğretmenin çocuklara eşit bir yaklaşımda bulunmamasının, sınıf mevcudunun fazla olmasının okuldan kaynaklanan problem davranışlara neden olduğu ifade edilmiştir. Kauffman and Landrum (2015) okulun problem davranışlar üzerindeki; bireysel özelliklerin dikkate alınmaması, çocuğun özelliklerine uygun olmayan beklentiler içerisine girilmesi, davranış yönetimindeki tutarsızlık, öğretimin işlevsel olmaması gibi bazı etkilerine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ifade edilen çocuğun gelişimsel özelliklerine ve ilgisine uygun olmayan bir sürecin problem davranışa neden olduğu alanyazınla örtüşmektedir. Öğretmenlerin kendi davranışlarının, tutum ve yaklaşımlarının, olumsuz model örneği sunmalarının, sınıf kurallarının, uygunsuz pekiştireç sunumunun ya da verilen yönergelerin açık olmama durumunun çocukta problem davranış meydana getirebileceğini hiç belirtmemiş olmaları, bu çalışmada dikkat çeken bir sonuçtur. Oysa ilgili alanyazında belirsiz ve anlaşılır olmayan kuralların, öğretmenin olumsuz davranışlarının, sert ve aşırı eleştirici tutumun, uygun olmayan davranış modellerinin, uygunsuz pekiştireç sunumunun çocukta problem davranışa neden olabileceği belirtilmektedir (Baran, 1993; Mayer, 1995; Kauffman and Landrum, 2015). Buradan hareketle öğretmenlerin, problem davranışlar üzerindeki okul ve öğretmen etkisinin yeterince farkında olmadığı ya da bunu dikkate almadığı düşünülebilir. Bu doğrultuda

öğretmenlerin problem davranışların okuldan kaynaklanan nedenlerine ilişkin bilgi gereksinimleri olduğu ifade edilebilir.

Tutkun (2012); eğitim ortamının özelliklerine göre kalabalık sınıf mevcudunun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksattığını, çocuğun uyum sağlayıcı davranışlarını olumsuz etkilediğini, öğrenci merkezli bir sürecin zorlaştığını belirtmiştir. Bu çalışmada iki öğretmen kalabalık sınıf ortamlarının problem davranışlara neden olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ilgili alanyazında da yer aldığı üzere (Tutkun, 2012), sınıfın büyüklüğüne ve özelliklerine uygun olmayan öğrenci sayısının problem davranışlara neden olabileceği ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin problem davranışları, okul ve sınıf ortamından, öğretmen davranışından bağımsız ele almaya daha yatkın oldukları ve alanyazına benzer şekilde problem davranışları daha çok ailesel nedenlere atfettiği görülmektedir (Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016). Bu doğrultuda öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin bilgi gereksinimleri olduğu ifade edilebilir.

4.2.3. Problem davranışların belirlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler

Okul öncesi öğretmenlerinin bir davranışa problem davranış demek için neleri dikkate aldığı, problem davranışları belirlemek için kullandıkları yöntem ve teknikler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada; öğretmenlerin problem davranışları belirlemek için gözlem yapma, davranışın sıklığı, sürekliliği ve yoğunluğuna bakma, çocuk hakkında bilgi edinme, sosyometri kullanma, erken müdahale programından yararlanma, algılarına dayalı tespit etme gibi uygulamalardan yararlandığı belirlenmiştir.

Çocukları tanıma ve değerlendirmede kullanılan gözlem; çocukların gelişim özelliklerini, ilgilerini, problem davranışlarını ortaya çıkarmak için kullanılan yöntemlerden biri olarak ifade edilmektedir. Not tutma, elektronik kayıt alma, ölçek kullanma gibi teknikler aracılığıyla yapılabilen gözlem kaydı tutma, gözlem sürecinin önemli unsurlarından biri olarak ifade edilmektedir. Sınıf listesine dayalı kayıt, yansıtıcı günlük, sıklık ölçümü, gözlem çizelgesi, çocuk gözlem kaydı gibi araçlar gözleme dayalı değerlendirmede kullanılan araçlar olarak belirtilmiş ve Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki çocuklar için geliştirilen gözlem kayıt sistemlerinin az olduğundan söz edilmiştir (Gülay Ogelman, 2016a). Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu gözlem yaparak problem davranışları belirlediklerini belirtmiştir. Çalışmanın bu bulgusu

ilgili alanyazında belirtilen problem davranışları belirlemeye ilişkin kullanılan yöntemlerden biridir. Ancak öğretmenlerin gözlem sürecinde herhangi bir teknikten söz etmediği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin etkili bir gözlem yapıp yapmadıklarına, gözlem tekniğini uygun bir şekilde kullanıp kullanmadıklarına ilişkin yorum yapmayı güçleştirmektedir.

Problem davranış normal olarak kabul edilmeyen davranışın dışında kalan antisosyal davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bir davranışın antisosyal olmasının boyutu; davranışın sıklığı, yoğunluğu, sürekliliği, izole edilmiş olması ya da toplumsal normlara fazlaca aykırı bir sendromun parçası olup olmadığı, çocuğun çevresindeki yetişkinlerin yargılamasının çocuğun önemli ölçüde zararına yol açıp açmadığı gibi bazı özelliklere dayanmaktadır (Kazdin and De Los Reyes, 2007). Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, davranışı problem davranış olarak nitelendirmek için davranışın sıklığı ve sürekliliğine baktıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen ise davranışın yoğunluğuna baktığını ifade etmiştir. Arı, Bayhan ve Artan (1997), problem davranışın belirlenmesinde gelişimsel özellik, davranışın sıklığı ve şiddeti, çocuğun uyum ve yaşantısı dikkate alınarak bir değerlendirme yapılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Sprague and Walker (2000); problem davranışın sıklığı, şiddeti, süresi ve çok yönlülüğü dikkate alınarak yapılması gereken bir değerlendirmeden söz edip; bunlara odaklanmanın, problem davranış noktasında yüksek risk grubundaki bireylerin tanımlanması ve belirlenmesinde iyi bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin bir kısmının problem davranışları belirlemede alanyazına paralellik gösteren bir yol izlediği ifade edilebilir.

Gülay Ogelman (2016b); sosyometrik tekniklerin çocukların akran seçimini, birbirleri ile sosyal ilişki konumlarını belirlemek amacı ile kullanıldığını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi sosyometri tekniğini problem davranışları belirlemek için kullandığını belirtmiştir. Sosyometri tekniğinin akran kabulü ve çocukların birbirleriyle ilişkisini belirleyen bir yöntem olduğu düşünüldüğünde, problem davranışları belirlemek için uygun bir yöntem olmayacağı söylenebilir. Alanyazında erken müdahale programlarının da problem davranışların belirlenmesinde, önlenmesinde ve problem davranışlarla baş etmede kullanıldığı ifade edilmektedir (Kazdin, 1993; Feil, Walker and Severson, 1995; Diken vd., 2011). Bu çalışmada sadece bir öğretmen erken müdahale programı kullandığını belirtmiştir. Buradan hareketle okul öncesi

öğretmenlerinin erken müdahale programları konusunda desteklenmeye gereksinim duydukları ifade edilebilir.

Bir davranışın problem davranış olarak adlandırılmasında gelişim döneminin ve özelliklerinin göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılması önerilmektedir. Yaşlara bağlı olarak bazı gelişimsel özellikler söz konusu olabilmektedir. Çocuğun gelişim döneminin bir parçası olan davranışta bulunması normal olarak kabul edilirken, yaşa ve gelişimsel özelliklere uygun olmayan davranışlar anormal olarak kabul edilmektedir (Campbell, 2002; Butcher, Mineka and Hooley, 2013). Bu araştırmada öğretmenlerin hiçbiri problem davranışları belirlerken çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate almaya ilişkin bir açıklamada bulunmamıştır. Bu bağlamda bir davranış problem davranış olarak ifade edilirken, çocuğun gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmadığı söylenebilir.

4.2.4. Problem davranışların önlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler

Bu başlıkta okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları önlemek için kullandıkları yöntem ve teknikler değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin problem davranışları önlemek için; çocuğa ilgi gösterme, gözlem yapma, uyarma, kural koyma, olumlu sınıf iklimi oluşturma, çocuğu yakınında bulundurma, sınıf düzeninde değişiklikler yapma, etkinlik planlarında düzenlemeler yapma, çocuğun dikkati başka yöne çekme, davranışa neden olan etmenleri ortadan kaldırma, pekiştireç kullanma, davranış panosu kullanma, bilgi edinme gibi uygulamalardan yararlandığı belirlenmiştir.

Öngören Özdemir ve Tepeli (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etme stratejisi olarak gözlem yaptıklarını ve davranışı pekiştirdiklerini bildirdiklerini ifade etmiştir. Söz konusu çalışmaya paralellik gösterecek şekilde bu çalışmada öğretmenler problem davranışları önlemede gözlem yaptıklarını ve pekiştireç kullandıklarını belirtmiştir.

Olumlu davranış desteği ile problem davranışları önlemek mümkün olabilmektedir. Burada davranışsal destekler, grup müdahaleleri, bireysel müdahaleler, sosyal beceri öğretimi, akademik destek, beklenen davranışları öğretmek, ortak alanlarda çocuğu izleme, etkili sınıf yönetimi, yetişkin rehberliği gibi uygulamalar söz konusudur (Trussell, 2008). Alanyazındaki bu ifadeye paralel olarak, bu araştırmada öğretmenlerin problem davranışları önlemek için gözlem ve sınıf düzeninde ve etkinlik planında değişiklikler

yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine, yetişkin rehberliğine, davranışsal desteğe, grup müdahalelerine, beklenen davranışları öğretmeye değinmediği ortaya çıkmıştır. Alanyazında açık ve anlaşılır kuralların oluşturulmasının problem davranışları önlemede kullanılabileceğini destekler şekilde (Mayer, 1995; Trussell, 2008), bu araştırmada öğretmenlerin problem davranışları önlemek için sınıf kuralları belirlediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada davranışa neden olan etmenlerin ortadan kaldırılması ve çocuğun dikkatini başka yöne çekme problem davranışların önlenmesinde kullanılan uygulamalar olarak ifade edilmiştir. Alanyazında ise çocuğun içerisinde bulunduğu ortamı düzenlemenin, çocuğun ilgisini çekmeyen bir etkinliğin başka bir etkinlikle değiştirilmesinin problem davranışlarla baş etmede etkili olabileceği ifade edilmektedir (Diken, 2016).

Öğretmenin problem davranışa geri bildirimde bulunmak yerine, çocuğun olumlu bir davranışına geri bildirim vermesi gibi olumlu geri bildirimlerin problem davranışların önlenmesine katkıda bulunabileceği ifade edilmektedir (Trussell, 2008). Bu araştırmada olumlu geri bildirim vermeye dair bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin olumlu davranışlarda pekiştireç kullandığı, davranış panoları aracılığıyla davranışı ödüllendirip veya cezalandırma yoluna gidildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin çocukların olumsuz davranışına daha çok odaklandığını düşündürmektedir.

Ural ve Özteke (2007), problem davranışları önlemek için; okul personeli ve aileyle iş birliği yapılması, istenmeyen davranışların belirlenerek bunun ilgili herkese aktarılması, kuralları fiziksel müdahale olmaksızın uygulanması ve olumlu davranış sergileyen yetişkin modeli sunulması olmak üzere dört adımdan bahsetmiştir. Reid (1993) ise; ailenin sürece dahil edilerek, aile eğitimleri yoluyla problem davranışların önlenmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin problem davranışları önleme noktasında okul personeli ve aile ile iş birliği yapmaya değinilmediği, olumlu davranış modeli sunulmadığı bunun aksine problem davranışlarla baş etmede karşılaşacağımız üzere drama yolu ile olumsuz davranış örneği sunulduğu görülmüştür. Araştırmada bir öğretmen (Mert) problem davranışların önlenmesi noktasında aile ile iş birliğinin aksine davranış önlemek için aileden çocuk hakkında bilgi aldığını ifade etmiştir. Aileden çocuğun yaşamındaki değişikliklere ilişkin bilgi alarak, çocuğa ilişkin bir izlenim edindiğini ve olası problem davranışları düşünüp ona göre bir yol izlediğini belirtmiştir. Söz konusu öğretmenin aileyi sürece etkin bir şekilde dahil

etmeden aile ile iş birliğini kısmen sağladığı ifade edilebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin problem davranışları önleme noktasında desteklenmeleri gerektiği ifade edilebilir.

4.2.5. Problem davranışların ortaya çıkma zamanı

Bu başlıkta okul öncesi öğretmenlerinin günlük rutinde problem davranışları gözlemledikleri zamanlar değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin problem davranışları; öğrenme merkezlerinde oyun zamanı, etkinlik zamanı, etkinlikler arası geçiş, rutin etkinlikler, gün sonu, güne başlama, etkileşime girilen zamanda gözlemledikleri belirlenmiştir.

Del'Homme, Sinclair and Kasari'nin (2017) dışa yönelim problem davranışları olan çocukların serbest oyunda daha fazla problem davranış sergilediğini belirttiği çalışmaya paralel olarak bu çalışmada öğretmenler, problem davranışların en çok öğrenme merkezlerinde oyun zamanında ortaya çıktığını belirtmiştir. Brown'un (2007) görüşme yoluyla yaptığı çalışmada ise çocukların problem davranışlarının geçiş zamanlarında ortaya çıkabildiği, çocuğun okula geliş ve gidiş saatlerinde ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada öğretmenlerin problem davranışları çocuğun okula geliş ve gidiş saatlerinde, etkinlikler arası geçişlerde gözlemledikleri belirlenmiştir.

4.2.6. Problem davranışlarla baş etme

Bu başlıkta okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etmek için kullandıkları yöntem ve teknikler değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için; iletişim kurma, iş birliği yapma, ödül-ceza kullanma, özür diletme, uyarma, fiziksel müdahale etme, empati kurdurma, drama yolu ile davranışı canlandırma, göz teması kurma, fiziksel ipucu verme, görmezden gelme, uzman desteği alma, BEP hazırlama gibi uygulamalardan yararlandığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için; çocuk ile iletişime geçtiği, göz teması kurduğu, davranışı görmezden geldiği ortaya konulmuştur. Nitekim alanyazında yetişkinin çocuğun anlayacağı şekilde konuşması, açık ve net ifadelerle yönergeleri iletmesi, olumlu cümleler kullanması, göz kontağı kurma gibi bir yolla çocuğun ilgisinin çekilmesi, uygun davranışın pekiştirilmesi, beklenen davranışın sergilenmesi için çocuğa destek olunması, kural koyma ve görmezden gelme yoluyla

davranışın yönetimi ve problem davranışların ortadan kaldırılmasının mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Diken, 2016). Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010), öğretmenlerin sorun durumunda çocukla konuşma, göz kontağı kurma, fiziksel yakınlık sağlama, dokunarak uyarma, görmezden gelme, çocuğun yerini değiştirme, etkinlik akışını değiştirme, azarlama ve göz dağı verme gibi 1. tip cezayı kullandıklarını belirtmiştir. Yağan Güder, Alabay ve Güner (2018) ise öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme noktasında; uyarma, çocuk ile göz teması kurma, davranışı görmezden gelme, çocuğun düşünmesini sağlayıcı bir yol deneme, çocuğu sınıf ortamından uzaklaştırma, çocuğa görev ve sorumluluk verme, drama, davranış panosu, ödül ve ceza gibi stratejiler kullandığı ortaya konulmuştur. Bu bakımdan araştırma kapsamında elde edilen bulguların ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Genel eğitimde problem davranışların ceza yolu ile değiştirilebileceği varsayılmaktadır. Buna bağlı olarak okullarda kınama, ceza, engelleme, uzaklaştırma, bedensel ceza ve kovma gibi disiplin yöntemlerinin tercih edildiği belirtilmektedir (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993). Bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu davranışı cezalandırdığını belirtmiştir. Oysa cezaya dayalı bir disiplin yöntemi, problem davranışlara önemli derecede olumsuz anlamda katkıda bulunmaktadır (Mayer, 1995). Bu doğrultuda öğretmenlerin ceza yolu ile problem davranışa uygun olmayabilen bir müdahalede bulunduğu ifade edilebilir.

Problem davranışlar ile baş etmek için uygulanması önerilen müdahale modeli içerisinde; eğitsel yöntemler kullanma, problem davranışları beceri öğretimi olarak ele alıp uygun davranışı öğretme, daha az görülen problem davranışları da dikkate alma ve öğrenciyi uygun davranışa yönlendirme bileşenlerinin yer alması önerilmektedir (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993). Bu araştırmada sadece bir öğretmen çocuğu uygun davranışa yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bunun öğretmenin özel eğitim alanında yaptığı lisansüstü eğitimi doğrultusunda doğru bilgi ve yaklaşıma sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu öğretmen dışındaki öğretmenlerin hiçbiri sözü edilen müdahale bileşenlerine değinmemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin genellikle olumsuz müdahale yöntemlerine odaklandığı ifade edilebilir.

Yağan Güder, Alabay ve Güner'in (2018) çalışmasına paralel olarak bu araştırmada üç öğretmen problem davranışları çocuklarla birlikte oyun ya da drama yoluyla canlandırdıklarını ifade etmiştir. Söz konusu öğretmenlerden biri (Alp), olumsuz model örneğinin problem davranışlara neden olduğunu belirtmesine karşın problem davranışları

drama yoluyla canlandırdıklarını ifade etmiştir. Sosyal öğrenme kuramında yapılan birçok çalışmayla desteklendiği üzere çocuk model alma yoluyla davranış edinebilmektedir (Bandura, Ross and Ross, 1961; Taylı, 2014; Korkmaz, 2012). Morrison (2018), çocuğun sosyal ortamda kabul görece iş birliği ve nezaket gibi prososyal davranışlar sergilemesini, yetişkinin model olarak destekleyebileceğini belirtirken; Kauffman and Landrum (2015), uygun olmayan davranış modellerinin problem davranışlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle problem davranışlarla baş etmede belirtilen bu uygulamanın yanlış bir uygulama olduğu ifade edilebilir. Problem davranışı canlandırdıklarını belirten öğretmenler, bu yolla problem davranış göstermeyen çocuklara da olumsuz model örneği teşkil edebilmektedir. Problem davranış göstermeyen çocuğa bu yolla problem davranış öğretilmektedir. Oysa öğretmenlerin olumsuz durum ve davranışları değil, olumlu olanları çocuğa deneyimletecek uygulamalarda bulunması beklenmektedir. Bu nedenle çocuğun okul ortamında olumlu davranış modelleriyle karşılaşması, öğretmenin uygun bir rol model olması önem arz etmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), yetersizliği olan çocukların eğitsel açıdan değerlendirilmeleri neticesinde gereksinimlerin ortaya konulması amacıyla hazırlanmakta ve çocuğun gereksinimi doğrultusunda hedefler belirlenmektedir (Kargın, 2007). Bu doğrultuda öğretmenin BEP içerisine gereksinimlere dayalı olarak problem davranışlarla ilgili hedefler ekleyebileceği ifade edilebilir. Bu çalışmada da bir öğretmen (Deniz), yetersizliği olan öğrencileri için BEP hazırladığını belirtmiştir. Bu bağlamda BEP içerisinde yer alması muhtemel problem davranışlar ilgili amaçların, var olan problem davranışları ortadan kaldırmaya veya azaltmaya hizmet edebileceğini söylemek mümkündür. Ancak BEP'in bir davranış değiştirme programı olmadığından hareketle sadece BEP hazırlanmasının amaca hizmet edebileceğini söylemek güçtür.

Alanyazında çocuğa günlük akış hakkında bilgi verilmesinin, etkinlikler arası geçişlerde ön bilgilendirme yapılmasının problem davranışlar ile baş etmede etkili olacağı ifade edilmiştir (Diken, 2016). Bu çalışmada öğretmenler problem davranışların okuldan kaynaklanan nedenlerine değinmiş ancak hiçbiri problem davranışlarla baş etmede etkinlik sürecine ilişkin bir düzenlemeden söz etmemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin problem davranışın kaynağına yönelik müdahalede bulunmada desteklenmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Problem davranışlarla baş etmede okul personelinin sürece dahil edilmesi, okul çaplı bir müdahalenin uygulanması gerektiği alanyazında ifade edilen bir diğer konudur

(Mayer 1995; Walker vd., 1996). Problem davranışları azaltabilecek önlemler arasında sağlıklı okul-aile iş birliği ve rehberlik hizmeti de yer almaktadır (Başar, 1999). Problem davranışlara müdahale sürecinde aile ile iş birliği yapılması önemli bir adım olarak ifade edilmektedir (Ural ve Özteke, 2007). Araştırmada öğretmenlerin en sık rehber öğretmenler, sonrasında aile ve zümre arkadaşlarıyla ile iş birliği yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada problem davranışların en çok aileden kaynaklı nedenlerine değinilmiş ama aileyle iş birliğine ikinci sırada yer verilmiştir. Öyle ki iki öğretmen tarafından ailenin problem davranışlarla baş etme sürecinin dışında tutulduğu da ifade edilmiştir. Çalışmada bir öğretmen (Emre), aileyi problem davranışlarla baş etme sürecinin dışında tuttuğunu belirtmiş ve aileyle iş birliğine değinmemiştir. Ayrıca yalnızca iki öğretmen (Mert ve Ela) okul yönetimini sürece dahil etmeye çalıştıklarını belirtmiş, ancak Mert Öğretmen okul idaresinin yönetsel işlerinden dolayı sürece dahil edilemediğinden söz etmiştir. Oysa ilgili alanyazında da belirtildiği üzere problem davranışlarla baş etmede okul çaplı bir girişimin olması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul yönetimini sürece dahil edebileceklerini bilmedikleri; bilenlerin ise etkili bir uygulama gerçekleştiremedikleri ifade edilebilir. Martin, Linfoot and Stephenson'nın (1999) yaptıkları çalışmada ortaya çıktığı gibi, bu çalışmada da öğretmenlerin psikolog gibi okul dışı profesyonellerden destek almadığı ve davranışları okul içinde ele almaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin okul personeli ve aileyle iş birliğinde desteğe gereksinim duydukları söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede aileyi sürece nasıl dahil ettiklerine ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin aileyle iletişim kurduğu, aileye öneride bulunduğu, aileyi uzmana yönlendirdiği, aile katılımı yaptığı, aileyle okul dışında zaman geçirdiği, davranışı görüntülü kaydederek aileye kanıt olarak sunduğu ortaya çıkmıştır.

Reid (1993); ailenin sürece dahil edilerek, aile eğitimleri yoluyla problem davranışların önlenmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Ailenin sürece dahil edilmesindeyse; ev ziyaretleri, aileyle birlikte zaman geçirme, aile katılımının önemini açıklamak ve ebeveynlerin toplantılara katılımını kolaylaştırma gibi değişkenlerin dikkate alınmasını ve uygulanmasını önermiştir. Alanyazındaki bu ifadeyi destekler şekilde bu çalışmada öğretmenlerin aileyle birlikte zaman geçirdiği, aile katılımını sağladığı, aileye problem davranışla baş etmek için önerilerde bulunduğu ve yönlendirme yaptığı ortaya koyulmuştur. Graham Clay (2005); öğretmenlerin çocuğun başarılarına

nazaran çocuğa ilişkin gerilim yaratan bir durum dolayısıyla aileyle daha sık iletişime geçtiğini belirtmiştir. Ayrıca etkili bir iletişim için aile görüşmelerinin düşünceli ve iyi bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmesini önermiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, aileyle problem davranış hakkında iletişim kurduğunu belirtmiştir. Öğretmenler; bu iletişimde olumlu dil kullanıma dikkat etmeye çalıştıklarını, aileyle bireysel toplantı planlayarak ya da okul giriş ve çıkışlarında görüştiklerini belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etmede geçmiş deneyimlerinden nasıl yararlandığı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun benzer yöntemler kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı yöntemler kullandığı, geçmiş deneyimlerinden sınıf kurallarının belirlenmesi ve aileyle iletişimde yararlandığı ortaya konulmuştur. Problem davranışlar ile etkili bir şekilde baş etmede; problem davranışın nedeni, şiddeti, davranışın gelişime uygunluğu ve odak müdahalelerin birbiriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmesinin etkili olabileceği ifade edilmektedir (Walker vd., 1996; Sprague vd., 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin yol gösterici olabileceği, ancak bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir müdahalenin daha etkili olabileceği ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin problem davranışların tanımı noktasında gereksinimlerinin olduğu, içe yönelim problem davranışları gözden kaçırabildikleri, problem davranışların daha çok ailesel nedenlerine odaklandıkları, problem davranışları önlemek ve davranışlarla baş etmek için uygun stratejilerin ilgili alanyazınla paralellik gösterecek şekilde kullanımında farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğu ifade edilebilir.

4.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde; katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Problem davranışlara ilişkin bilgi ve farkındalığın artırılması amacıyla eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarına seçmeli ve zorunlu dersler eklenebilir.

- Alanda aktif görev yapan öğretmenlerin problem davranışların kaynağı, neler olduğu, belirlenmesi, önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına ilişkin eğitimleri sağlanabilir.
- MEB aracılığıyla öğretmenlerin sınıf yönetiminde desteklenmeleri sağlanabilir.
- MEB ve üniversite iş birliğiyle öğretmenlerin ve ailelerin çocuk gelişimi ve gelişimsel özellikleri hakkında bilgilendirilmesi, bu konuda eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.
- Kurumlarda rehber öğretmen, çocuk psikoloğu gibi uzmanların bulundurulması öğretmenlerin, çocukların ve ailelerin farklı konularda destek alması için önemlidir. Bu nedenle her kurumda uzman kişilerin görev almasının zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin aile ile iş birliğine yönelik bilgilendirilmesi ve desteklenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin problem davranışlar noktasında iş birliği yapabileceği uzmanlar, okul yönetimi ve ailelerle bir araya gelmesi sağlanarak etkili bir müdahale için ilgili kişilerin aktif rol alması ve iş birliği sürecinin zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir.
- Kurumlardaki sınıfların aynalı camlar kullanılarak gözlem odası şeklinde düzenlenmesi sağlanabilir. Bu sayede ebeveynler ve uzmanlar sınıf ortamına girmeden çocukların davranışlarını gözlemleyebilecektir.
- MEB ve Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla problem davranışlara ve öğretmenle iş birliğine ilişkin aile eğitimleri düzenlenebilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin bilgilerini analiz etmeye katkı sunacak bilgi testleri oluşturulabilir.
- Problem davranışların nedenleri, türleri gibi değerlendirilmesine ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar planlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun, geçmiş yıllarda okul öncesi eğitim alması durumunun problem davranışlarla ilişkisi incelenebilir.

- Araştırmacı gözlemi, öğretmen ve aile görüşmesi yapılarak gerçekleştirilecek araştırmalarla problem davranışların nasıl yorumlandığı karşılaştırılmalı olarak ele alınabilir.
- Sınıflarda gözlem yapılarak problem davranışların gün içerisinde hangi zamanlarda daha sık ortaya çıktığı incelenebilir.
- Problem davranışlarla baş etmeye yönelik çocuk, aile ve okul destek eğitim programları geliştirilebilir ve bu programların etkileri sınanabilir.
- Sınıf içerisinde ortaya çıkan problem davranışlarla baş etmede iş birliğinin kurulmasına ilişkin süreçler incelenerek, iş birliği sürecinin problem davranışları ortadan kaldırma noktasında etkililiği araştırılabilir.
- Öğretmen merkezli etkinlikler ve çocuk merkezli etkinliklerde problem davranışların görülme sıklığı incelenebilir.
- Ebeveyn çocuk etkileşimiyle problem davranışlar arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: Factor analyzing study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1-37.
- Ada, İ. (2012). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 313-337). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N. and Atta, M. (2011). Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behavior problems among children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(1), 23-41.
- Alan, Ü. ve Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Erken çocukluk eğitimi. Ö. M. Erbil Kaya (Ed.), *Kurum uygulamaları* içinde (s. 2-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- American Psychological Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (5th edition). Arlington: American Psychiatric Association.
- Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1997). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması. *10.YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara: YA-PA Yayınları, s. 23-38.
- Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- Austin, V. L. and Sciarra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. Vance L. Austin ve Daniel T. Sciarra'dan: Giriş. G. Sart (Çev.) ve M. Özkes (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Aydoğmuş, K. (1995). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu içinde* (s. 141-156). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bandura, A., Ross, D. and Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Baran, G. (1993). 0-6 Yaş çocuğunda davranış problemleri. 9.YA-PA *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara: YA-PA Yayınları, s. 80-86.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bentham, S. (2002). *Psychology and education*. New York, USA: Routledge.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. (5th edition). Boston: Person Inc.
- Berk, E. L. (2011). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. (7th ed.). Boston: Pearson.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (3th edition). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. and Suwalsky, J. D. (2013). Developmental pathways among adaptive functioning and externalizing and internalizing behavioral problems: Cascades from childhood into adolescence. *Applied Developmental Science*, 17(2), 76-87.
- Brenning, K., Bosmans, G., Braet, C. and Theuwis, L. (2012). Gender difference in cognitive schema vulnerability and depressive symptoms in adolescents. *Behaviour Change*, 29(3), 164-182.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S. and Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, J. (2007). Time, space and gender: Understanding 'problem' behavior in young children. *Children & Society*, 21, 98-110.
- Butcher, J. N., Mineka, S. and Hooley, J.M. (2013). *Anormal psikoloji*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Butzin, S. M. (2001). Using instructional technology in transformed learning environments. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 367-373.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caldarella, P. and Merrel, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *The School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. (2th edition). New York: The Guilford Press.
- Card, N. A., Stucky, B., Sawalani, G. M. and Little, T. (2008). *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Colvin, G., Kameenui, E. J. and Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 361-381.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression & antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3th edition). Pearson Prentice Hall.
- Curzon, L. B. and Tummons, J. (2013). *Teaching in further education: An outline of principles and practice*. London: Bloomsbury.

- Deater Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. and Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 469-493.
- Del’Homme, M. A., Sinclair, E. and Kasari, C. (2017). Preschool children with behavioral problems: Observation in instructional and free play contexts. *Behavioral Disorders*, 19(3), 221-232.
- Demirbaş, D. (2014). *Internalizing and externalizing behavior problems in middle childhood: Roles of attachment and self perception*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, İ. H. (2016). *Erken çocukluk döneminde davranış problemleri ile başetme: Örnek olaylarla zenginleştirilmiş anne-baba ve uzman-eğitimci el kitabı*. (5. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. and Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of “first step to success program” in preventing antisocial behaviors. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 145-158.
- Dubois Comtois, K., Moss, E., Cyr, C. and Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: The predictive role of maternal distress, child attachment and mother-child interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1311-1324.
- Durak, Ş. E. (2015). Çocuk ruh sağlığı. Y. Aydoğan ve G. Gültekin Akduman (Ed.), *Çocuk ruh sağlığı içinde* (s. 3-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dutton, D. G., Denny Keys, M. K. and Sells, J. R. (2011). Parental personality disorder and its effect on children: A review of current literature. *Journal of Child Custody*, 8, 268-283.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. and Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children’s Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 27(6), 495-525.
- Engin, A. O., Demirci, N. ve Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 290-299.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2347-2362.
- Erbaş, D., Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2010). *İşlevsel değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Ergül, C. (2010). Sık rastlanan yetersizlikler. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 248-279). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ersanlı, K. (2012). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim – öğrenme – öğretim* içinde (s. 197-243). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fearon, R. P., Bakermans Kranenburg, M. J., Lapsley, A. M. and Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435-456.
- Feil, E. G., Walker, H. M. and Severson, H. H. (1995). The early screening Project for young children with behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(4), 194-202.
- Fidan, N. (1997). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th edition). New York: McGraw-Hill.
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Education, Inc.
- Gimpel, G. A. and Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: The Guilford Press.
- Goldsmith, S. B. (2008). *Experiences of mothers whose young children engage in challenging behaviours*. Published Doctoral Dissertation. USA: University of Minnesota.
- Gordon, A. M. and Browne, K. W. (2011). *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education*. (8th Edition). United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Graham Clay, S. (2005). Communication with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 16(1), 117-129.
- Gülay Ogelman, H. (2016a). Gözlem. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 37-49). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Gülay Ogelman, H. (2016b). Sosyometrik teknikler. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 75-90). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gültekin Akduman, G. (2015). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. A. Güngör Aytar (Ed.), *Ruh sağlığı* içinde (s. 90-117). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Heide, K. M. and Solomon, E. P. (2006). Biology, childhood trauma and murder: Rethinking justice. *International Journal of Law and Psychiatry*, 29, 220-233.
- Henricsson, L. (2006). *Warriors and worriers: Development, protective and exacerbating factors in children with behavior problems. A study across the first six years of school*. Published Doctoral Dissertation. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th edition). Boston: Pearson Educations, Inc.
- Jun, J. and Chen, L. (2010). Gender differences in externalising problems among preschool children: Implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları hakkında rapor*. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kapıcı, E. G. (2004). Erken çocukluk döneminde sıklıkla karşılaşılan duygusal davranışsal sorunlar. Y. Uzuner (Ed.), *Çocukta ruh sağlığı, uyum bozukluğu* içinde (s. 73-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kara, N. and Çağıltay, K. (2017). In-service preschool teachers' thoughts about technology and technology use in early educational settings. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 119-141.

- Karakoç Demirkaya, S. ve Abalı, O. (2012) Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 67-74.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kauffman J. M. and Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (Olgular ilaveli)*. James M. Kauffman ve Timothy J. Landrum'dan; Duygusal ve davranışsal bozuklukların değerlemesi. M. Doğan (Çev.) ve S. Kaner (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kauffman J. M. and Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (Olgular ilaveli)*. James M. Kauffman ve Timothy J. Landrum'dan; Davranım bozukluğu. F. Şipal (Çev.) ve S. Kaner (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48(2), 127-141.
- Kazdin, A. E. and De Los Reyes, A. (2007). Conduct disorder. In R. J. Morris and T. R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy* (4th edition) (s. 207-248). London: Routledge.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57-66.
- Kopp, L. M. and Beauchaine, T. P. (2007). Patterns of psychopathology in the families of children with conduct problems, depression an both psychiatric conditions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 301-312.
- Korkmaz, İ. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim – öğrenme – öğretim içinde* (s. 246-266). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Köroğlu, E. (2005). *Oyun çocuğu*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. and Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lussier, P., Corrado, R. and Tzoumakis, S. (2012). Gender differences in physical aggression and associated developmental correlates in sample of Canadian preschoolers. *Behavioral Science and The Law*, 30(5), 643-671.
- Mantymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R. and Tamminen, T. (2012). Predicting internalizing and externalizing problems at five years by child and parental factors in infancy and toddlerhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 153-170.
- Marchand, J. F. and Hock, E. (1998). The relation of problem behaviors in preschool children to depressive symptoms in mothers and fathers. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(3), 353-366.
- Martin, A. J., Linfoot, K. and Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358.
- Maughan, B. (2004). Conduct disorder in context. In J. Hill and B. Maughan (Eds.), *Conduct disorder in childhood and adolescence* (s. 169-201). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Dobbs, J. and Fisher, P. H. (2009). Social-emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education and Development*, 20(1), 1-24.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. (2nd edition). New York: The Guilford Press.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Mesman, J. and Koot, H. M. (2001). Early preschool predictors of preadolescent internalizing and externalizing DSM-IV diagnoses. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1029-1036.
- Miles, S. B. and Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M. and Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1783-1793.
- Morrison, G. S. (2018). *Early childhood education today*. (14th ed.). Boston: Pearson.
- Nolen Hoeksema, S. and Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(3), 424-443.
- Öngören Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 51-70.
- Özbey, S. (2015). Çocuklarda uyum ve davranış problemleri. Y. Aydoğan ve G. Gültekin Akduman (Ed.), *Çocuk ruh sağlığı içinde* (s. 173-188). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özden, M. Y ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2015). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 477-503.
- Parcel, T. L., Campbell, L. A. and Zhong, W. (2012). Children's behavior problems in the United States and Great Britain. *Journal of Health and Social Behavior*, 53(2), 165-182.
- Paulussen Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D. and van den Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 169(3), 209-226.
- Pavlov, I. P. (2003). *Conditioned reflexes*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=cknrYDqAClkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=pavlov&ots=KBomh9_7Lf&sig=61PGFaW_cpsJmnuHuWeQusKCWkM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Özgün eser 1927 tarihlidir)

- Prinzle, P., Onghena, P. and Hellinckx, W. (2005). Parent and child personality traits and children's externalizing problem behavior from age 4 to 9 years: A chort-sequential latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(3), 335-366.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243-262.
- Roskam, I. (2018). Externalizing behavior from early childhood to adolescence: Prediction from inhibition, language, parenting and attachment. *Development and Psychopathology*, 1-13.
- Ruane, J. M. (2005). *Essentials of research methods: A guide to social science research*. MA: Blackwell Publications.
- Rusby, J. C. (1998). *Investigation of an activity-based assesment of peer interactions to identify preschool-age children in need of social interventions*. Published Doctoral Dissertation. USA: Graduate School of the Universty of Oregon.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-251.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Educational Administration Theory and Practice*, 51, 477-499.
- Shute, R. H. and Slee, P. T. (2015). *Child development theories and critical perspectives*. (2nd edition). New York: Routledge.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Mcmillan Company.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Indiana: Hackett Publishing Company, Inc.
- Smith, J. A., Flowers, P. and Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.

- Sprague, J. and Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367-379.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R. and Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495-511.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K. ve Avcı, A. (2010). Medyanın çocuk ve gençler üzerinde olumsuz etkileri; şiddet eğilimi ve internet bağımlılığı. *Yeni Symposium Dergisi*, 48(1), 19-30.
- Taylı, A. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. R. Çeçen Eroğul ve F. Yurtal (Ed.), *Eğitim psikolojisi el kitabı* içinde (s.449-466). Ankara: Mentis Yayıncılık
- Tobin, T. J. and Sugai, G. (2005). Preventing problem behaviors: Primary, secondary and tertiary level prevention interventions for young children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), 125-144.
- Trawick Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Jeffrey Trawick Smith'den: Çocuk gelişimi kuramları. M. Buldu (Çev.) ve B. Akman (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tremblay, R. E. and Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup and J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (s. 83-106). New York: The Guilford Press.
- Trussell, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 179-185.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P. and Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13, 5-38.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde, (s. 237-265). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (4), 543-559.
- Ural, B. ve Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, H., Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Uysal, H. ve Dinçer, . (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D. and Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.
- Winkelstern, J. A. and Jongsma, A. E. (2016). *Erken ocukluk eğitiminde müdahale tedavi planlayıcısı*. Julie A. Winkelstern and Arthur E. Jongsma'dan: Saldırgan davranış. Y. Yılmaz (ev.) ve M. Yıldız Bıçakçı ve E. Puruuoğlu (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yağan Güder, S., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1999). *ocuk psikolojisi*. (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *ocuk ve suç*. (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ruh sağlığı*. (21. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları

Yurtal, F. (2014). Klasik koşullanma. A. R. Çeçen Eroğul ve F. Yurtal (Ed.), *Eğitim psikolojisi el kitabı* içinde (s. 329-345). Ankara: MentisYayıncılık.

EKLER

EK-1. Araştırma İzni

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Anasınıfı ve Bağımsız Anaokulları
Araştırmanın Konusu	Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışa İlişkin Görüşleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Problem Davranış Senaryo Örneği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

19/10/2018
Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay DOĞANER
Öğretmen

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Elinizde yer alan bu kişisel bilgi formu hakkınızda bilgi edinmek amacı ile hazırlanmıştır. Sorulan sorularda cevaplamanız için ayrılan alana uygun cevabı yazınız. İşaretlemeniz için ayrılan alana ise uygun işaretlemenizi yapınız.

Adınız-Soyadınız:

1. Yaş (.....)

2. Cinsiyet

Kadın

Erkek

3. Öğrenim Durumunuz

Önlisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

4. Mesleki Deneyiminiz (.....)

5. Öğretmeni olduğunuz sınıftaki çocukların yaş grubu

36 – 48 ay

48 – 60 ay

60 – 66 ay

Karma Yaş Grubu

6. Sınıfınızda problem davranış gösterdiğini düşündüğünüz kaç öğrenci bulunmaktadır? (.....)

7. Öğrenim hayatınızda problem davranışlara ilişkin aldığınız dersler nelerdir?

.....
.....

8. Problem davranışlara ilişkin almış olduğunuz kurslar, hizmet içi eğitimler, seminerler vb. nelerdir?

.....
.....

9. Daha önce çalıştığınız yıllarda hangi problem davranışlar ile karşılaştınız?

.....
.....

EK-3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

1. Problem davranış denilince ne anlıyorsunuz?
2. Sizce hangi davranışlar problem davranış olarak nitelenebilir? Bu davranışlara örnekler verebilir misiniz?
3. Bir çocuğun problem davranış gösterdiğine nasıl karar verirsiniz?
4. Sizce problem davranışlar hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır?
5. Sizce problem davranışlar günün hangi zamanında daha çok ortaya çıkmaktadır? Bunun nedeni ne olabilir?
6. Problem davranışları belirlemek için ne tür yöntemlerden faydalaniyorsunuz? Buna örnek verebilir misiniz?
7. Problem davranış gösteren öğrenciniz ile ilgili günlük rutinde nelere dikkat edersiniz? Problem davranış gösteren öğrenci ile diğer öğrencilerin sorun yaşamaması durumunda sizin tepkiniz nasıl olmaktadır?
8. Problem davranışları önlemek için ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?
 - Bu yöntemler sonunda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
9. Problem davranışları çözmek için ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?
 - Bu yöntemler sonunda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
10. Problem davranışların önlenmesi ve çözülmesi konusunda kimler ile iş birliği yapmaktasınız / kimlere başvurduğunuz?
11. Problem davranış gösteren bir çocukla ilgili aileyi sürece nasıl dahil ediyorsunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz?
12. Problem davranışlar noktasında bir sonraki yıl deneyimlerinizden nasıl yararlanıyorsunuz?
13. Sizce problem davranışlara ilişkin araştırmacılar tarafından ne tür çalışmalar yapılmalıdır?

EK-4. Görüşme Sözleşmesi ve İzin Formu

GÖRÜŞME SÖZLEŞMESİ VE İZİN FORMU

Sayın.....

Öncelikle görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Ben Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Programı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin problem davranışa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Vermiş olduğunuz bilgilerden yüksek lisans tezi için faydalanılacaktır.

UYGULAMA SÜRECİ

Görüşmenin toplam 30-35 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşme esnasında benimle paylaşmış olduğunuz bilgilerin eksiksiz bir şekilde yazıya aktarılması ve analizlerinin yapılması için ses kaydı alınması gerekmektedir. Bu kayıtlar sadece benim tarafımdan ve gerekirse tez danışmanım olan Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT tarafından dinlenecektir. Görüşmenin tamamı eksiksiz bir şekilde yazılarak raporunda paylaşılacaktır.

KATILIMCI HAKLARI VE GİZLİLİK

Görüşme esnasında görüşmeye devam etmeme ya da daha sonra devam etme isteğiniz olursa lütfen bildiriniz. Görüşmeye katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır ve istediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkınız bulunmaktadır. Görüşmelerden elde ettiğim bilgiler kongre veya ders aracılığı ile paylaşılabilir. Görüşme dökümlerinde ya da raporlarımda kesinlikle gerçek isminiz kullanılmayacak, gerçek kimliğiniz sadece benim tarafımdan bilecektir.

İLETİŞİM

Görüşme ya da süreçle ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda istediğiniz zaman görüşmeyi yapan Arş. Gör. Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN'e 02223350580/3441 numaralı telefondan ya da tugcesinoglu@anadolu.edu.tr mail adresinden ulaşabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Bu sözleşmede katılımcı hakları ile ilgili belirtilen ilkeler tarafımda uygulanacaktır.

Adı-Soyadı:

İmza:

Görüşmede ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

Katılımcının Adı- Soyadı:

İmza:

Görüşmede paylaştığım bilgilerin ismim ve kimliğim **gizli tutularak** paylaşılmasına izin veriyorum.

Katılımcının Adı- Soyadı:

İmza:

Görüşmede bilgilerin **gerçek ismim verilerek** paylaşılmasına izin veriyorum.

Katılımcının Adı- Soyadı:

İmza:

EK-5. Etik Kurul İzin Belgesi



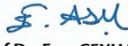
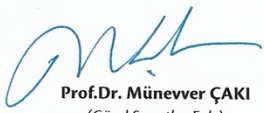



Evrak Kayıt Tarihi: 07.06.2018

Protokol No: 65659

Tarih: 26.09.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT
TEZ YAZARI:	Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEM
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEM
Doğum yılı/yeri : 12.11.1991 / Erciş
Yabancı Dil : İngilizce
E-posta : tugcesinoglu@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmiş

2015-, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
2014-2015, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı
2010-2014, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
2010, Erciş Anadolu Öğretmen Lisesi

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Sinoğlu Günden, T. ve Erdoğan, S. (2017). Erken çocukluk eğitimi politikaları: Japonya örneği. *V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
Erdoğan, S., Oğuz, T. ve Sinoğlu Günden, T. (2017). Öğretmen adaylarının gözüyle okul gözlemi: Okul öncesi eğitime giriş dersi. *V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
Gültekin, M., Erbil Kaya, Ö., Yıldırım Polat, A., Alan, Ü., Sinoğlu Günden, T., Oğuz, T., Çartıl Erol, S. ve Kocabey, A. (2018). 0-6 60-Elele: Bir kuşaklararası etkileşim çalışmasından yansımalar. *V. International Eurasian Educational Research Congress – EJER*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Ulusal Kitaplar ve Kitaplardaki Bölümler

Sinoğlu Günden, T. ve Erdoğan, S. (2017). Çocuk gelişimi kuramları. S. Erdoğan (Ed.), *Çocuk gelişiminde alan çalışmaları* içinde (s. 74-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Projeler

Araştırmacı, 0-6 ve 60-∞ El Ele: Kuşaklararası Etkileşim, BAP Proje No: 1704E108,
Nisan 2017-...

Araştırmacı, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri, BAP
Proje No: 1807E249, Ekim 2018-...